J0HI1DEUU EV

TREI SCRIERI PRE EDUCRTIE

- Copilul şi curriculum-ul
- Şcoala şi societatea
- Experienţă şi educaţie

Studiu introductiv, note şi comentarii, bibliografie critică de **Viore! Nicolescu**

Traducere:

Ioana Herseni, Viorel Nicolescu, Octavian Oprică

Editura didactică şi
pedagogică
Bucureşti, 1977

Traducerea s-a efectuat după lucrările:

1. **John Dewey, *The Child ard the Curriculum. The School and Society,* Chicago and London, The University of Chicago Press, 1974.**

   ***The Child and the Curriculum:* Copyright 1902 by The University of Chicago. *The School and Society :* Copyright 1900, 1915 (revised edition), 1943 by John Dewey. Combined edition 1956. Twelfth Impression 1974.**

2. **John Dewey, *Experience and Education,* The Kappa Delta Pi Lecture Series, New York, Collier Books, London, Collier — Macmillan Ltd., 1972.**

   Copyright 1938, by Kappa Delta Pi. First Collier Bock Edition, 1963. Fifteenth Printing 1972.

Pentru uzul cadrelor didactice şi al studenţilor — viitori profesori.

Redactor : *Ştefan Westfried* **Tehnoredactor : Otto *Paraschiv Necşoiu***

JOHN DEWEY — UN FILOSOF AL EXPERIENŢEI
de *Viorel Nicolescu* 4

JOHN DEWEY: TREI SCRIERI DESPBE EDUCAŢIE

COPILUL ŞI CURRICULUM-UL (traducere: Viorel *Nicolescu* şi Octouian *Oprică)* 66

ŞCOALA ŞI SOCIETATEA (traducere: Viorel *Nicolescu* şi *Octavian Oprică*[1]*)* 84

NOTA AUTORULUI 85
NOTA AUTORULUI LA A DOUA EDIŢIE 85

1. ŞCOALA $1 PROGRESUL SOCIAL 86
2. ŞCOALA ŞI VIAŢA COPILULUI 101
3. RISIPA ÎN EDUCAŢIE 117
4. PSIHOLOGIA ÎNVĂŢAMÎNTULUI ELEMENTAR 133
5. PRINCIPIILE EDUCAŢIONALE ALE LUI FROEBEL 146
6. PSIHOLOGIA OCUPAŢIILOR 155
7. DEZVOLTAREA ATENŢIEI 159
8. SCOPUL ISTORIEI ÎN EDUCAŢIA ELEMENTARĂ 165

EXPERIENŢĂ ŞI EDUCAŢIE (traducere: *Ioana Herseni* şi *Viorel Nicolescu)* 172

PREFAŢĂ 173
1. EDUCAŢIE TRADIŢIONALĂ—EDUCAŢIE PROGRESIVISTĂ 175
2. NECESITATEA UNEI TEORII A EXPERIENŢEI 180
3. CRITERII ALE EXPERIENŢEI 185
4. CONTROLUL SOCIAL 198
5. NATURA LIBERTĂŢII 206
6. SEMNIFICAŢIA SCOPULUI 209
7. ORGANIZAREA PROGRESIVISTĂ A OBIECTULUI DE ÎNVĂ-TĂMÎNT 213
8. EXPERIENŢA - MIJLOCUL şl SCOPUL EDUCAŢIEI 226

NOTE ŞI COMENTARII 228

O BIBLIOGRAFIE CRITICĂ 249

1. PRINCIPALELE LUCRĂRI ALE LUI JOHN DEWEY 249
2. OPERE ALE LUI JOHN DEWEY ÎN LIMBA ROMANĂ 253
3. LUCRĂRI CONSACRATE ANALIZEI OPEREI LUI JOHN DEWEY. LISTĂ SELECTIVĂ 254

JOHn DEUIEV- lin FILOSOF ti EXPERIEUTEI

... este intr-adevăr adevărat că problemele sînt rezolvate numai acolo unde apar... adică în acţiune, în adaptarea comportamentului. Dar, bine sau rău, ele pot fi rezolvate numai cu metodă; ţi pînă la urmă metoda este inteligenţă ţi inteligenţa este metodă.

John Dewey

1. NATURALISMUL PRAGMATIC AL LUI JOHN DEWEY
   a. PRECURSORI ŞI INFLUENŢE: CHARLES SANDERS PEIRCE ŞI WILLIAM JAMES
   b. MATRICEA CULTURALĂ: DOCTRINA EVOLUŢIEI ŞI HEGELIANISMUL
2. CONCEPTUL DE EXPERIENŢĂ
   a. O PERSPECTIVĂ ONTOLOGICĂ
   b. O PERSPECTIVĂ EPISTEMOLOGICĂ
   c. O PRIVIRE SINTETICĂ
3. CONCEPTUL DE EDUCAŢIE
   a. TEZA: EDUCAŢIA DIN PUNCT DE VEDERE INDIVIDUAL SAU CA RECONSTRUCŢIE A EXPERIENŢEI
   b. ANTITEZA: EDUCAŢIA DIN PUNCT DE VEDERE SOCIAL
   c. SINTEZA: EDUCAŢIA CA PROCES DE CREŞ-TERE

NATURALISMUL PRAGMATIC AL LUI JOHN DEWEY

a. Precursori şi influenţe: Charles Sanders Peirce şi William James

CÎND WILLIAM JAMES A DEFINIT PRAGMATISMUL, UN NUME nou pentru un vechi mod de gîndire, scria John Dewey, nu am ştiut că el se gîndea în mod expres la Francis Bacon, dar în ceea ce priveşte modalitatea de tratare a cunoaşterii, Bacon poate fi considerat profetul unei concepţii pragmatice L
într-adevăr, deşi filosofia pragmatistă este legată de gîndirea modernă, multe din tezele ei not fi regăsite *in nuce* în sisteme filosofice mult mai vechi. Astfel, FRANCIS BACON (1561—1626), autorul *Noului Organon,* este promotorul metodei inductive, care are drept cerinţă fundamentală sprijinirea pe experienţă, teză ce devine esenţială în gîndirea pragmatică. Omul, servitor şi interpret al naturii, scrie Bacon, poate să înfăptuiască şi să cunoască atît cît a observat din ordinea naturii prin lucrul însuşi sau prin spirit; în afară de aceasta, el nu mai cunoaşte şi nu mai poate nimic[1] [2]. Idolii sau noţiunile false ale intelectului

1 Vezi John Dewey, *Reconstruction in Philosophy,* London, Uni- versity of London Press, Ltd., 1922, p. 38. Vezi şi în J o h n Dewey, *Reconstruction in Philosophy,* Enlarged edition with a new forty page introduction by the author, Boston, The Beacon Press, 1964, p. 28 ş.u.

2 Francis Bacon, *Noul Organon,* Traducere de N. P e t r e s c u şi M. F 1 o r i a n, Studiu introductiv de A1. P o s e s c u, Bucureşti, Editura Academiei R.P.R., 1957, Cartea I, I, p. 35. Cu privire la expresia „prin lucrul însuşi *sau* prin spirit" (s.n.) traducătorii fac următoarea precizare pe care o reproducem, dat fiind deosebita ei semnificaţie pentru evidenţierea relaţiei dintre gîndirea lui Bacon şi filosofia pragmatistă în general şi filosofia experienţei dezvoltată de Dewey în special: nu este vorba de o alternativă, deşi cuvîntul „sau" poate crea confuzie. O convingere fundamentală a lui Bacon este *conlucrarea experienţei şi gîndirii,* nu despărţirea lor (s.n.).

omenesc — idolii tribului, idolii peşterii, idolii forului şi idolii teatrului, cum îi denumeşte Bacon — pot fi îndepărtaţi numai prin cunoaştere — ştiinţa şi puterea omului sînt unul şi acelaşi lucru [3]; acela care de la început şi înainte de orice nu va cerceta temeinic mersul

3 Cf. *ibidem,* Cartea I, III, p. 35.

minţii omeneşti şi care nu va căuta cu grijă mersul ştiinţei şi locul erorilor nu va găsi pretutindeni decît năluciri şi oarecum farmece şi, dacă nu va pune capăt orbirii, nu va putea interpreta[1].

Rădăcinile mişcării pragmatiste sînt însă mult mai adinei: HERACLIT şi sofiştii („profesori de înţelepciune" ca PROTAGORAS din Abdera, GIORGIAS din Leontinum, CRITIAS din Atena, PRODICOS din Keos, HIPPIAS din Elis, ANTIFON din Atena ş.a.) au celebrat numeroase idei ce pot fi identificate în mişcarea pragmatismului american. Iar alături de Bacon putem adăuga pe AUGUSTE COMTE (1798 — 1857) care — ca şi acesta — anticipează accentul ce îl va pune pragmatismul pe relaţiile sociale ale omului.[4] [5]

Meritul de a fi pus bazele filosofiei pragmatiste în forma ei constituită ca doctrină îi revine lui CHARLES SANDERS PEIRCE (1839—1914). în două din studiile sale: *The Fixation of Belief* şi *How to Make Our Ideas Clear,* publicate în 1877, respectiv 1878, Peirce expune pentru prima dată teoria pragmatistă a adevărului[6] [7]. William James, cel căruia de multe ori, din necunoaştere, i se atribuie meritul de a fi părintele pragmatismului, recunoaşte că pragmatismul a fost introdus pentru prima oară în filosofie de Charles Peirce în 1878 prin cel de-al doilea articol menţionat, în care, după ce se subliniază faptul că „credinţele" sînt reguli prompte pentru acţiune, se precizează că pentru a analiza

4 Cf. Francis Bacon, *Douăsprezece cugetări despre interpretarea naturii,* VII, în Francis Bacon, *Despre înţelepciunea anticilor,* traducere din limba latină, studiu introductiv, note introductive şi note de Alexandru Posescu, Clasicii filosofiei universale, Bucureşti, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, 1976, p. 228.

5 Pentru precursorii pragmatismului vezi şi J. Donald Butler, *Four Philosophies. And Their Practice in Education and Religion,* New York, Harper and Brothers, Publishers, 1951, XVII. A Brief History of Pragmatism, pp. 395—421.

6 Publicate în „Popular Science Monthly", XII, November 1877, pp. 1 — 15, respectiv XII, January 1878, pp. .286—302.

7 Vezi William James, *Pragmatism,-. A New Name for Some Old Ways of Thinking,* New York and London, Longmans, Green and Co., 1907, p. 46; trad. fr. *Le Pragmatisme,* traduit par Le Brun, avec une introduction par H. B e r g s o n, Bibliothăque de Philo- sophie scientifique, dirigăe par le dr. G u s t a v e Le Bon, Paris, Ernest Flammarion, Editeur, 1920, p. 37.

sensul gîndirii este suficient a stabili conduita pe care ea o determină: acea conduită este singura care oferă o semnificaţie *.
Urmărind, ca şi Descartes, identificarea unei metode care să asigure claritate ideilor, Peirce apreciază că acţiunea gîndirii este stimulată de iritaţia îndoielii şi că aceasta încetează în momentul cînd credinţa este atinsă. Termenii de *îndoială* şi *credinţă* sînt folosiţi astfel de Peirce pentru a desemna începutul oricărei chestionări, oricît de mică şi oricît de mare ar fi ea şi rezoluţia ei[L].
Deşi omul a căutat dintotdeauna să atingă nişte „credinţe" stabile (convingerea unor adevăruri), el nu a reuşit, apreciază Peirce, deoarece nu a folosit o metodă adecvată, şi anume metoda cercetării ştiinţifice.

> în articolul *The Fixation of Belief,* Peirce distinge patru metode prin care omul a încercat să identifice adevărul: *metoda tenacităţii* (ataşament faţă de anume credinţe tradiţionale); *metoda autorităţii; metoda apriorică* şi *metoda ştiinţifică.*

Caracteristicile metodei ştiinţifice sînt rezumate de Peirce astfel [8] [9]: există *lucruri reale,* al căror caracter este în întregime independent de opiniile noastre despre ele; acestea afectează simţurile noastre conform unor legi fixe şi, deşi senzaţiile noastre sînt la fel de diferite ca şi relaţiile noastre faţă de obiecte, totuşi, folosind legile percepţiei, putem stabili prin raţionament cum sînt în realitate şi în mod exact lucrurile; şi oricine, dacă are suficientă experienţă şi reflectează destul, va fi condus la singura concluzie adevărată.
Metoda cercetării ştiinţifice sau experimentale îşi găseşte esenţa în *inferenţa abductivă, retroducţia* sau *metoda ipotezei.* Conform metodei ipotezei judecăţile nu mai au un caracter necesar, ci doar ipotetic în raport cu realitatea sau experienţa.
Astfel ştiinţa, apreciază Peirce, utilizează trei tipuri de

8 Vezi Charles S. Peirce, *How to Make Our Ideas Clear,* în Vincent Tomas (ed.), *Essays in the Philosophy of Science,* New York, Liberal Arts Press, 1957, pp. 36 — 37.
9 Vezi Charles S. Peirce, *Pragmatism and Pragmaticism,* în Charles Hartshorne, Paul Weiss (ed.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce,* voi. 5, Cambridge, Mass., Harvard University Press, p. 243. Această lucrare cuprinde opt volume tipărite în perioada anilor 1931—1958, ultimele două avînd drept editor pe A. W. Burks.

raţionament: *deductiv,* esenţial pentru matematică, *inductiv,* esenţial pentru identificarea legilor naturii şi *abductiv,* esenţial pentru realizarea de noi descoperiri şi anticiparea de noi fapte.
Adoptînd o atare metodă nu este întîmplător faptul că pragmatismul — şi în mod cu totul deosebit Dewey — pune accent pe experienţă şi experiment. Căci, după cum spune Peirce, orice ipoteze ... pot fi admisibile ... cu condiţia ca să fie capabile de o verificare experimentală [10]

Orice „credinţă" — adevărată sau falsă — are o *semnificaţie;* investigaţia ştiinţifică are o funcţie clarificatoare, de evidenţiere a adevărului.[1]
Drumul ascendent al cunoaşterii implică corigibilitatea concluziilor ştiinţifice — acest fapt a fost sintetizat de Peirce în *principiul faibilităţii,* care desemnează, scrie Peirce, doctrina după care cunoaşterea noastră nu este niciodată absolută, ci totdeauna curge, în devenire. Aplicat lumii lucrurilor, principiul faibilităţii — specific lumii ideilor — se converteşte în *principiul continuităţii,* care nu este altceva decît „ideea faibilităţii obiectivată"[2].
Maxima pragmatică sintetizată de Peirce se referă la faptul că anumite linii de conduită vor avea drept rezultat anumite tipuri de experienţe inevitabile în ceea ce se numeşte „consideraţie practică". De aceea, crede Peirce, este justificată *credinţa maximă* pe care se fondează pragmatismul: *pentru a stabili sensul unei concepţii intelectuale trebuie să se examineze ce consecinţe practice ar putea rezulta cu necesitate din adevărul acelei concepţii; şi suma acestor consecinţe va constitui sensul complet al concepţiei respective*[3].

[1] Pentru analiza teoriei adevărului şi a semnificaţiei la Peirce vezi A. J. Ayer, *The Origins of Pragmatism, Studies in Philosophy of Charles Sanders Peirce and William James,* San Francisco, Freeman, Copper and Company, 1968, pp. 7—62.
[2] Vezi Charles S. Peirce, *Fallibilism, Continuity andEvolution,* în Walter G. Muelder, Laurence Sears, Anne V. Schlabach, *The Development of American Philosophy. A Book of Readings,* Second Edition, Cambridge, Houghton Mifflin Company The Riverside Press, 1960, p. 370.
[3] Cf. Charles S. Peirce, *Pragmatism and Pragmaticism,* op. cit., p. 6. Asupra filosofiei lui Peirce să se vadă, printre

 Cf. *ibidem,* p. 123.

altele: Jus- tus Buchler, *Charles Peirce's Empiricism,* New York, Harcourt, Brace, 1939; Tho mas A. Goudge, *The Thought of C. S. Peirce,* Toronto, Uni versi ty of Toronto Press, 1950; Richard J. Bern- s t e i n (ed.), *Perspectives on Peirce: Criticai Essays on Charles Sanders Peirce,* New Haven, Conn., Yale University Press, 1958 ; T h o - mas S. Knight, *Charles S. Peirce,* New York, Washington Square Press, 1961; Murray G. Murphey, *The Development of Peirce's Philosophy,* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961; Manley Thompson, *The Pragmatic Philosophy of C. S. Peirce,* Chicago, University of Chicago Press, 1963; Philip P. Wiener, Frederic H. Young (ed.), *Studies in the Philosophy of C. S. Peirce,* First Series, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1964; Edward C. Moore, Richard S. Ro- b i n, *Studies in the Philosophy of Charles Sanders Peirce,* Second i'ries, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1964; W. B. Galic, *Peirce and Pragmatism,* New York, Dover Publications Inc., 1966; James K. Feibleman, *An Introduction to the Philosophy of Charles S. Peirce: Interpreted as a System,* Cambridge, Fără să intrăm în precizări de detaliu dorim doar să subliniem originile şi motivul semnificant al termenului pragmatism. în general se atribuie lui Polibiu expresia *iatopia itpayparuaj* în sensul de istorie instructivă, axată pe fapte — *npă^eiQ.* Termenul pragmatic este întîlnit şi în expresia *sancţiune pragmatică,* ce defineşte anumite decrete imperiale sau regale şi rezoluţii ale Dietei germane, ca de exemplu Sancţiunea pragmatică de la Bourges (1438) dată de Carol VII*.

> Peirce preia termenul de pragmatic de la Kant, care îl utilizează în cea de a doua secţiune a lucrării sale *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* ca distinct faţă de termenul practic (prag- matisch-practisch). într-o notă de subsol Kant precizează: *pragmatice* se numesc *sancţiunile* care nu izvorăsc, la drept vorbind, din dreptul Statelor, ca legi necesare, ci din grija pentru bunăstarea generală. în mod pragmatic e scrisă o *istorie,* cînd ea produce *prudenţă,* adică dacă ea învaţă cum s-ar putea trage foloase mai bine, sau cel puţin tot atît de bine ca înaintaşii [3]. Astfel, Kant pune în relaţie directă semnificaţia termenului pragmatic cu existenţa unui scop[3].

Cel care a făcut cunoscută filosofia pragmatistă este însă WILLIAM JAMES (1842—1910). Acesta, pe lîngă faptul că a reprezentat o adevărată tribună pentru noile idei, a extins concepţia pragmatistă dincolo de graniţele în care o stabilise Peirce, aplicînd-o psihologiei, sociologiei şi chiar religiei. Faţă de tradiţia europeană care încă din antichitate acordă întîietate ideii în raport cu experienţa sensibilă, atitudinea pragmatistă marchează o inversare a raportului —

ideile şi conceptele sînt judecate în funcţie de rezultatele experienţei. Idei adevărate, scrie James, sînt acelea pe care noi le putem asimila, valida, corobora şi verifica. Idei false sînt acelea pentru care nu putem face

Mass. M.I.T. Press, 1969 ş.a. Vezi şi numeroasele istorii sau volume de studii asupra filosofiei americane, dintre care unele cuprinse de noi în bibliografia de la sfîrşitul lucrării, ce includ capitole consacrate analizei gîndirii lui Peirce.

[1] Pentru detalii vezi Andră Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie,* septiăme âdition revue et augmentăe, Sociătă franţaise de philosophie, Paris, P.U.F., 1956, pp. 1272— 1274.

[2] Cf. Immanuel Kant, *întemeierea metafizicii moravurilor,* traducere însoţită de o schiţă biografică şi o introducere în filosofia morală, Publicaţiunile Institutului Pedagogic — Cernăuţi, Bucureşti, Editura Casei Şcoalelor, 1929, p. 89.

[3] Vezi şi John Dewey, *The Development of American Pragmatism,* în John Dewey, *Philosophy and Civilization,* Gloucester, Mass., Peter Smith, 1968, pp. 13—14.

aceste lucruri[x]. O noţiune sau o idee nu mai apare astfel doar ca un nucleu închis ce include o anumită doză de cunoaştere, ci ca un program de acţiune, ca o indicaţie prin care realităţile existente pot fi schimbate. Teoriile, apreciază James anticipînd concepţia instrumen- talistă a lui John Dewey, devin astfel instrumente de cercetare şi nu răspunsuri la enigme[11 12].

Spre deosebire de Peirce, James pune accentul pe teorie, încercînd să construiască o teorie genetică a adevărului. Pentru James adevărul este o specie a binelui: cuvîntul adevăr, scrie el, desemnează tot ceea ce se constată ca

11 Vezi William James, *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking,* op. cit., p. 201 ; *trad. fr. cit.,* p. 185. Vezi şi W a 1 - ter G. Muelder, Laurence Sears, AnneV. Scha- b a c h, *op. cit.,* p. 383; *The Writings of William James,* A Comprehensive Edition, Edited, with an Introduction, byJohn J. McDer- m o 11, A Modern Library Giant, New York, The Modern Library, Random House, Inc., 1968, p. 430.

12 Vezi William James, *Le pragmatisme,* op. cit., p. 63; *The Writings of William James,* op. cit., p. 380; Joe Park (ed.), *Selected Readings in The Philosophy of Education,* second edition, New York, London, The Macmillan Company, 1965, p. 78.

bun... pentru raţiuni definite[13] [14] [15]. La James exagerarea utilitaristă apare evidentă*.

Bergson sublinia că în timp ce pentru alte teorii filosofice un adevăr nou este o descoperire, pentru pragmatismul lui James el este o invenţie[16]. Adevărul îi apare lui James ca un proiect prin care omul converteşte realitatea într-un mediu favorabil lui. Ideile (care ele însele sînt numai părţi ale experienţei noastre), notează James, devin adevărate tocmai în măsura în care ne ajută să intrăm într-o relaţie satisfăcătoare cu alte părţi ale experienţei noastre[6].

Adevărul unei idei nu este pentru James o proprietate fixă inerentă ei. Adevărul *survine* unei idei. Ea *devine* adevărată, este *făcută* adevărată de evenimente. Adevărul ei *este* în fapt un eveniment, un proces: procesul propriei sale verificări, verific-area sa; validitatea sa este procesul valid-ărit sale. Este util pentru că este adevărat, scrie James, sau este adevărat pentru că este util — amîndouă aceste fraze semnifică pentru James acelaşi lucru şi anume faptul că există o idee care se împlineşte şi poate fi verificată[1]. Activitatea mentală îi apare lui James ca avînd un caracter teleologic[17] [18] ; spiritul uman ar avea un caracter esenţialmente activ şi interesat.

Regula pragmatică, scrie[1] James, este aceea că sensul unui concept poate fi întotdeauna descoperit — dacă nu în ceva perceptibil pe care îl desemnează în mod direct, atunci într-o *diferenţă* particulară din cursul experienţei umane care va avea loc datorită adevărului conceptului respectiv. Fiecare concept trebuie testat prin întrebarea *„Ce diferenţă sensibilă va produce adevărul lui?"* şi ne aflăm astfel în poziţia cea mai bună pentru a înţelege ce semnifică el şi

13 Vezi William James, *op. cit.,* p. 83; Joe Park (ed.), *op. cit.,* p. 91.

14 Pentru analiza teoriei adevărului la James, vezi şi A. J. A y e r, *op. cit.,* pp. 186—202.

15 Vezi H. Bergson, *Verite et realite,* introducere la William James, *op. cit.,* p. 11.

16 Vezi William James, *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking,* op. cit., p. 58.

17 Vezi, *ibidem,* pp. 201, 204; *trad. fr. cit.,* pp. 185, 187—188.

18 Vezi Gail Kennedy, *Le pragmatisme,* în M. F. S c i a c c a (sous la direction), *Les grands courants de la pensee mondiale con- temporaine,* voi. III, Paris, Fischbacher et Marzorati, 1961, IIe pârtie — *Les tendances principales,* premier volume, p. 77.

pentru a discuta importanţa lui. în cazul cînd întrebîndu-ne dacă un anumit concept este adevărat sau fals, nu ne putem gîndi la absolut nimic care ar diferi în cele două cazuri, se poate presupune că alternativa nu are sens şi că conceptul respectiv nu este o idee distinctă. Dacă două concepte conduc la a infera aceeaşi consecinţă particulară se poate admite că ele întruchipează acelaşi sens sub nume diferite[19].

Pentru a ilustra acţiunea acestei reguli, James, în cel de al doilea capitol al lucrării *Pragmatism: A New Nume for Old Ways of Thinking,* concepe o sugestivă povestire anecdotică[1]: In timpul unei excursii, la care participă, se pune la un moment dat în cadrul unei discuţii următoarea problemă — se presupune că de o parte a unui trunchi de copac ar fi agăţată o veveriţă sprintenă, în timp ce un om se află de partea cealaltă a trunchiului şi încearcă să o zărească. Pentru a reuşi, spectatorul nostru se deplasează rapid în jurul arborelui; dar, oricare ar fi viteza sa, veveriţa se mişcă mai repede în direcţia opusă: ea menţine mereu copacul între om şi ea, astfel încît omul nu reuşeşte s-o vadă măcar o dată. în această situaţie se ridică problema: *Omul se învîrteşte în jurul veveriţei — da sau nu?* Bineînţeles, omul se roteşte în jurul copacului, dar veveriţa se află în copac şi în acest caz se învîrteşte el în jurul veveriţei înseşi? Participanţii la discuţie nu au putut ajunge la o concluzie unanim împărtăşită. A intervenit atunci, cu intenţia de a clarifica problema, James, care a subliniat necesitatea, în cazul unei contradicţii, de a se face un *distinguo.* Care din voi are dreptate? întreabă el. Acest lucru nu depinde decît de ceea ce se înţelege *practic* prin a se *învirti in jurul veveriţei.* Dacă este vorba de a trece, în raport cu veverita, de la nord la est, apoi de la est la sud, apoi la vest, pentru a ne îndrepta din nou spre nord, totdeauna în raport cu ea, este evident că omul nostru se în- vîrte realmente în jurul animalului, căci el ocupă rînd pe rînd aceste patru poziţii.

Dacă spunem, dimpotrivă, că omul se găseşte mai întîi în faţa ei, apoi la dreapta ei, apoi în spatele ei, apoi la stînga ei, sfîrşind prin a reveni în faţă, este de asemenea evident că omul nostru nu reuşeşte să se învîrtească în jurul veveriţei. într-adevăr, mişcările acesteia compensează mişcările omului, astfel încît animalul nu încetează nici o clipă să aibă burta

19 Vezi William James, *Some Problems of Philosophy. A Begin- ning of an Introduction to Philosophy,* New York and London, Long- mans, Green and Co., 1911, p. 60.

* Vezi William James, *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking,* op. cit., p. 44; *trad. fr. cit.,* pp. 54 — 56.

îndreptată spre om şi dosul îndreptat în sens contrar. Odată făcută această distincţie se puse capăt dezbaterii. Deoarece oponenţii au înţeles că o opinie sau alta este adevărată în funcţie de unul sau altul din aceste două puncte de vedere practice.

Matricea gîndirii pragmatice se regăseşte în doctrina *empirismului radical,* ca expresie a *Weltanschauung-u|ui* lui James, care, după cum precizează acesta, constă mai întîi dintr-un postulat, apoi dintr-un enunţ al faptului şi în final dintr-o concluzie generalizată — şi anume *Postulatul* asertează că singurele lucruri care vor fi contestabile printre filosofi vor fi lucruri definibile în termeni extraşi din experienţă. (Lucruri cu o natură care nu provine din experienţă există *ad libitum,* dar ele nu fac parte din materialul unei dezbateri filosofice.) *Enunţul* desemnează faptul că relaţiile, conjunctive şi disjunctive, dintre lucruri, sînt în aceeaşi măsură aspecte ale experienţei particulare directe ca şi lucrurile înseşi.

Concluzia generalizată consacră că părţile experienţei sînt reunite din aproape în aproape prin relaţii care sînt ele însele părţi ale experienţei. Pe scurt, Universul sesizat direct nu necesită un sprijin trans-empiric de legătură din afară, ci posedă în propria sa ordine o structură înlănţuită sau continuă[20] [21].

Nemulţumit de interpretările pe care James le dădea tezelor sale. Peirce îşi schimbă denumirea propriei filosofii prin termenul de *prag- maticism.* Şi aşa scriitorul, notează Peirce, descoperind pragmatismul său copilăros aşa cum a fost promovat... simte că este timpul să sărute acest copil,

20 Vezi Wiliam James, *The Meaning of Truth: A Sequel to „Pragmatism",* New York and London, Longmans, Green and Co., 1909, pp. XII-XIII; *The Writings of William James,* op. cit., p. 136.

21 Asupra filosofiei lui James vezi printre altele: Ralph Barton P e r r y , *The Thought and Character of William James. As revealed in unpublished correspondence and notes, together with his published writings,* 2 voi., An Atlantic Monthly Press Book, Boston, Toronto, Little Borwn and Company, 1935; Mar gare t Knight, *William James,* Harmondsworth, Penguin Books, Ltd., 1950; Lloyd M o r r i s, *William James : The Message of a Modern Mind,* New York, Scribner's, 1950 ; Ralph Barton P e r r y, *In the spirit of William James,* Bloomington, Indiana University Press, 1958; Pelayo Hipolito Fernandez, *Miguel de Unamuno y William James — Un Paralelo Pragmatico,* Salamanca, Libreria

să-i spună la revedere şi să-l abandoneze destinului său superior; în timp ce pentru a salva obiectivul precis al exprimării definiţiei originale, el îşi permite să anunţe naşterea cuvîntului „prag- maticism“, care este suficient de urît pentru a fi la adăpost de hoţii de copii[1].

JOHN DEWEY este cel care consolidează şi dezvoltă tezele pragma- tiste într-o sinteză filosofică originală al cărei centru de gravitate se găseşte în conceptul de experienţă. în plus, spre deosebire de Peirce şi James, care nu au reuşit să creeze o şcoală de gîndire, Dewey reuşeşte să facă din tezele pragmatiste crezul unei solide mişcări filosofice — este vorba de aşa-numita *Şcoală de la Chicago (The Chicago School)* care, alături de Dewey, iniţiatorul şi conducătorul ei spiritual, numără printre promotorii ei gînditori ca MEAD, ANGELL şi TUFTS.

> La Harvard, James nu a făcut discipoli, deşi era larg audiat. Mişcarea filosofică de la Harvard era în timpul lui James neunitară, eclectică. Alături de James, funcţionau aici gînditori de primă mărime, dar cu orientări total diferite: Josiah Royce, George Santayana, Hugo Miinsterberg, George Herbert Palmer ş.a.
> *Şcoala de la Chicago* îşi găseşte începuturile în 1894, odată cu venirea lui Dewey ca profesor de filosofie la Universitatea Chicago. Pînă în acest an Dewey funcţionase la Universitatea Mi- chigan. împreună cu Dewey vine de asemenea, ca profesor asistent de filosofie, George Herbert Mead; în acelaşi timp se transferă la Chicago de la Universitatea Minnesota şi James Rowland Angell. James Hayden Tufts era la Chicago încă de la înfiinţarea noii universităţi în 1892. Charles A. Strong — profesor asociat de psihologie — sosit la Chicago odată cu Tufts se va transfera la Universitatea Columbia în 1895. Dewey, Mead, Angell şi Tufts reprezintă nucleul „Şcolii" în perioada 1894—1904, cînd se pun fundamentele ei. Dintre ceilalţi membri ai „Şcolii" amintim pe Edward Scribner Ames, care după obţinerea doctoratului în filosofie în 1895 rămîne la Universitatea Chicago şi pe Addison Webster Moore, care în 1894 vine la Chicago de la Universitatea Corneli cu intenţia de a

Cervantes, 1961; Edward C. Moore, *William James,* New York, Washington Square Press, 1965; Gay Wilson Allen, *William James. A Biography,* New York, The Viking Press, 1967 ş.a. Vezi şi numeroasele istorii sau volume de studii asupra filosofiei americane, dintre care unele incluse de noi în bibliografia de la sfîr- şitul lucrării, ce includ capitole

consacrate analizei gîndirii lui James. 'Vincent Tomas (ed.), *op. cit.* Apud *Introduction,* p. XXI. studia cu Dewey. Este de amintit faptul că la puţin timp după sosirea lui Dewey se înfiinţează la Universitatea Chicago un *departament de pedagogie (Department of Pedagogy)* care, ulterior, îşi va schimba numele intitulîndu-se *departament de educaţie (Department of Education).*

în 1902 Dewey este numit director la *School of Education* înfiinţată prin integrarea în departamentul de educaţie al Universităţii a unor instituţii ca: *The Chicago Institute, The Chicago Manual Training School* şi *The University Elementary School.*

încă din 1896 teoriile pragmatiste elaborate la Chicago erau aplicate şi testate pe situaţii de viaţă reală — situaţii de învăţare — la *University Elementary School (Laboratory School)* cu ajutorul soţiei lui Dewey, Alice Chipman Dewey şi al Ellei Flagg Young, care ulterior va deveni superintendent şcolar la Chicago. Aspecte din activitatea acestei *Şcoli elementare a Universităţii,* celebra *Şcoală experimentală de la Chicago, Şcoala laborator* sau *Şcoala Dewey* sînt folosite de Dewey ca material ilustrativ în multe din lucrările sale, printre care se numără *Copilul fi curriculum-ul* şi *Şcoala şi societatea,* traduse în limba română în volumul de faţă[1].

Filosofia promovată de *Şcoala de la Chicago* este o variantă a pragmatismului: *funcţionalismul* sau, cum i-a spus Dewey, *instrumentalismul.* Ştiinţa şi valorile apar în cursul acţiunii; în consecinţă, filosofia este derivată din acţiune; ideile sînt instrumente ale acţiunii.

Anticipînd concepţia sa asupra experienţei — pe care o vom analiza în paginile următoare — Dewey încă din 1896, într-un articol considerat drept piatra de temelie a *psihologiei funcţionale — The Reflex Arc Concept in Psychology* [22] [23] — aprecia că un lucru devine senzaţie atunci cînd devine problematic.

Termenul de funcţionalism este ataşat în special

22 Asupra originilor „Şcolii de Ia Chicago** vezi în special D a r n e 11 Rucker, *The Chicago Pragmatists'. Dewey, Ames, Angell, Mead, Tufis, Moore.* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, fip. 3—27. De fapt, după cum se remarcă şi din titlu, întreaga lucrare IX + 200 p.) este dedicată analizei activităţii şcolii pragmatiste de la Chicago.

23 Publicat în „Psychological Review**, 3, nr. 4, july 1896, pp. 357 — 370.

psihologiei; în cadrul „Şcolii de la Chicago*[1] este corelat cu cercetările psihologice desfăşurate de Angell şi Harvey Carr.

O notă esenţială a „Şcolii de la Chicago** este deosebitul accent pus pe *dimensiunea socială* a activităţii umane; mai mult, în spiritul doctrinei evoluţioniste, gînditorii „şcolii** analizează această dimensiune socială genetic, apreciind-o drept un factor fundamental pentru însăşi evoluţia speciei homo sapiens. Astfel, W. I. Thomas trasează evoluţia diferitelor interese superioare de la impulsurile primitive îndreptate spre hrană şi sex. „Sociologia dinamică", dezvoltată de Albion Small, concepe ştiinţa societăţii ca o parte integrantă a „creşterii" sociale, iar James Tufts aplică o metodă evoluţionistă în etică. în aceeaşi direcţie Mead dezvoltă o teorie a formării sociale a eului uman prin analiza proceselor simbolice şi a limbajului.

Este evident faptul că matricea gîndirii pragmatiste se împlineşte în forme specifice în filosofia promovată de reprezentanţii acestui curent. Astfel, dincolo de integrarea în pragmatism, datorită unor note specifice, filosofia lui Peirce este *pragmaticismul,* cea a lui James *empirismul radical,* cea a lui F. C. S. Schiller — cel mai de seamă pragmatist britanic, profesor la Oxford — *umanismul* sau cum i s-a spus *protagorismul, subiectivismul,* iar cea a lui Dewey *instrumentalismul* şi, după cum vom vedea, *naturalismul tranzacţional.*

Pornind de la această varietate de nuanţe, A. O. Lovejoy a subliniat caracterul multiplu şi uneori contradictoriu al filosofiei pragmatiste *. Dar dincolo de ceea ce individualizează şi distinge tezele pragmatiste în varianta filosofică a gînditorilor menţionaţi, există o matrice comună, trăsături fundamentale comune. în acest sens, împreună cu G. Deledalle subscriem la identificarea următoarelor trei aspecte caracteristice [24] [25]:

1) Pragmatismul este o filosofie biocentrică: viaţa trăită în evoluţia ei este categoria esenţială a pragmatismului.

24 Vezi A. O. Lovejoy, *The Thirteen Pragmalisms,* în: „Journal of Philosophy", 1908; republicat în A. O. Lovejoy, *The Thirteen Pragmalisms and Other Essays,* Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1963.

25 Cf. Gărard Deledalle, *Histoire de la Philosophie Americaine. De la Guerre de Secession â la Secónde Guerre Mondiale,* Prâfaces de Jean Wahletde Roy Wood Sellars, Paris, P.U.F., 1954, p. 26.

2) Pentru pragmatism cunoştinţele nu reprezintă ceea ce este cunoscut, ci actul cunoaşterii: ideea este ceea ce ea realizează.
3) Adevărul este un atribut al ideii; o idee este adevărată atunci cînd ea „merge"; adică cînd ea reuşeşte, cînd îşi îndeplineşte funcţia sau realizează ceea ce i se cere. O idee este în mod esenţial *pentru* ceva şi atunci cînd ea realizează lucrul pentru care ea este, ea reprezintă o idee „adevărată" [26]. Succesul este criteriul adevărului ideii.

Analiza dezvoltării istorice a pragmatismului permite lui J. Donald Butler construirea unui tablou sintetic, ce pune în evidenţă atît unele trăsături comune, cît şi unele aspecte caracteristice ale filosofiei reprezentanţilor orientării pragmatiste şi ale precursorilor acesteia [1]:
1) Toate lucrurile curg; nimic nu rămîne acelaşi (Heraclit, Dewey).
2) Cunoaşterea realităţii ultime este imposibil de obţinut (Sofiştii, Dewey).
3) Ipotezele testate prin experienţă constituie cea mai adecvată cale a cunoaşterii (Sofiştii — tratarea percepţiei simţurilor —, Dewey).
4) Ştiinţa trebuie să devină o îndeletnicire socială prin aplicarea ei în mod cooperativ la studiul tuturor problemelor omului (Bacon, Comte, Dewey).
5) Pentru a stabili sensul unei idei ea trebuie aplicată în practică; consecinţele care decurg constituie sensul ideii (Peirce, James, Dewey).

Deşi contribuţiile esenţiale ale pragmatismului se înscriu în domeniul epistemologiei, implicaţiile ontologice nu sînt complet înlăturate. Astfel, Dewey, deşi apreciază că principala caracteristică a pragmatismului cu privire la noţiunea de realitate este aceea că nici o teorie a Realităţii în general... nu este posibilă ori necesară [27] [28], acceptă totuşi în 1927 să scrie o prefaţă la lucrarea lui Sidney Hook a cărui aserţiune reiese chiar din titlu: *Metafizica pragmatismului*[29] [30].

26 R. B. P e r r y, *Present Philosophical Tendencies,* 1912, pp. 198, 200—232, 204.
27 Cf. J. D o n a 1 d Butler, *op. cit.,* p. 421.
28 Cf. John Dewey, *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude,* New York, Henry Hoit and Company, 1917, p. 55.
29 [8] Sidney Hook, *The Metaphysics of Pragmatism,* Chicago, Open Court, 1927.
30 John L. Childs, *Education and the Philosophy of Experimentalism,* New York, Century Company, 1931.

în 1931 John L. Childs, unul dintre 'principalii exponenţi ai teoriei pragmatice, dezbate aceeaşi problemă în cel de al doilea capitol al lucrării sale *Education and the Philosophy of E xperimentalism* [1] (cap. II — *Has Experimentalism a Metă- physicl)*

Dealtfel conceptul de experienţă — fundamental pentru filosofia lui Dewey — implică, deopotrivă, după cum vom vedea, aspecte ontologice şi epistemologice. Natura este prima realitate, în cadrul ei apar şi se realizează evenimentele în flux schimbător. în cadrul experienţei, ca proces de interacţiune între fiinţă şi mediu, natura se relevă omului. J. Donald Butler rezumă ontologia pragmatistă subliniind[31]: (Termenul *lumea* este sinonim în aceste afirmaţii cu *cosmos, natură, realitate).*

1) Lumea constituie în întregime primul plan.

2) Lumea este „caracterizată în totalitatea ei prin procesualitate şi schimbare"[1].
3) Lumea este instabilă.
4) Lumea este incompletă şi nedeterminată.
5) Lumea este pluralistă.
6) Lumea are scopuri în cadrul propriilor ei procese.
7) Lumea nu este şi nici nu include o realitate transempirică.
8) Omul este o continuare a lumii.

b. Matricea culturală: doctrina evoluţiei şi hegelianismul

DEZVOLTAREA GÎNDIRII FILOSOFICE ÎN LUMEA NOUĂ rămîne pînă în deceniul şapte al secolului trecut, după cum apreciază Morris R. Cohen, la o „vîrstă glacială", în sensul că era lipsită de orice curent de idei înnoitor. Furtuna care a împrăştiat „aerul stătut" şi a trezit multe minţi americane din această toropeală dogmatică, precizează acelaşi gînditor, a apărut odată cu controversa evoluţiei care a urmat publicării *Geologiei* de Lyell, *Originii speciilor* de Darwin şi *Primelor principii* de Spencer[32 33].
Principalul impact asupra logosului filosofic îl realizează

31[8] Cf. J. D o n a 1 d Butler, *op. cit.,* p. 431.
32 J o h n L. C h i 1 d s, *op. cit.,* p. 45.
33Morris R. Cohen, *The Cambridge History of American Lite- rature,* voi. III, New York, 1933, pp. 229 — 230.

indubital doctrina ştiinţifică a evoluţiei expusă în forma ei definitivă de Charles Darwin în *Originea speciilor (On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life)* publicată în 1859, anul de naştere al lui John Dewey. Continuînd ideile novatoare promovate de oameni de ştiinţă ca Linne, La Place, Erasmus Darwin, Charles Lyell, Lamarck şi Ch. Darwin, Thomas Huxley şi Herbert Spencer explică lumea ca un produs natural al unor forţe naturale ce operează din timpuri aistorice. Speciile, inclusiv homo sapiens, îşi datorează apariţia aceluiaşi proces de evoluţie generat de interacţiunea dintre organism şi mediu, interacţiune ce impune adaptarea şi ajustarea selectivă. Numeroase discipline particulare îşi restructurează explicaţiile în funcţie de noile date oferite ştiinţei de teoria evoluţiei. Astfel, de exemplu, în geologie ipotezele darwiniste prind rădăcini prin opera unor savanţi ca Charles Lyell, Edward Hitchcock *(The Religion ofGeology,* 1851), Alexander Winchell, Joseph Le Conte *(The Correlation of Physical, Chemical and Vital Force,* 1859) ş. a. în mod similar astronomia, paleontologia etc. capătă acum explicaţii naturale.

Filosofia nu poate rămîne departe de această efervescenţă spirituală ce domină cea de a doua jumătate a secolului al XlX-lea. Concepte precum creştere, interacţiune, schimbare sau proces — caracteristice pentru noua explicaţie a naturii — influenţează puternic filosofia; dealtfel acestea reprezintă cîteva din caracteristicile fundamentale ale *experienţei,* termenul cheie al filosofiei lui John Dewey. Cele trei scrieri asupra educaţiei pe care le înmănunchează volumul de faţă — *Copilul ţi curriculum-ul; Şcoala şi societatea; Experienţă şi educaţie* — sînt edificatoare în acest sens. Prin intermediul teoriei evoluţioniste a lui Darwin se realizează astfel în concepţia lui John Dewey mariajul dintre ştiinţă şi filosofie.

> Evident, alături de promotorii ideilor evoluţioniste — dintre care se cuvine să mai amintim pe Edward L. Youmans, John W. Draper, Robert Ingersoll, Andrew D. White — în gîndirea americană existau în continuare reprezentanţi ai vechilor orientări, care sau repudiau tezele evoluţioniste — St. George Mivart, O. Brownson, Louis Agassiz —, sau le interpretau în mod eronat — Francis Ellingwood Abbot, James Mc.

Cosh. „Planul supranatural produce selecţia naturală", precizează Mc. Cosh în lucrarea sa intitulată în consecinţă: *The Religious Aspect of Evolu- tion*[1].

Penetraţia ideilor ştiinţei în gîndirea filosofică americană produce următoarele mutaţii fundamentale[34 35]:

a) excluderea din natură a ultimei fixităţi, aceea a speciilor;
b) includerea omului şi a inteligenţei sale în natură;
c) adoptarea unei viziuni biologice asupra inteligenţei.

Anul ce încheie cel de al şaptelea deceniu al secolului trecut — 1870 — este totodată anul cînd ia fiinţă *Clubul Metafizic* (Melaphysical Club), iniţiat în Cambridge, Massachusets de Charles Sanders Peirce şi William James, în cadrul căruia se vor naşte conceptele filosofiei pragmatiste de mai tîrziu. De fapt, deşi termenul pragmatism va apărea tipărit tocmai în 1878, în studiul lui Peirce *How to Make Our Ideas Clear,* se pare că acesta l-a utilizat pentru prima dată într-o expunere ţinută în faţa Clubului încă din anul 1872[1].

Dintre participanţii la dezbaterile colegiale ale „Clubului Metafizic" amintim alături de Peirce şi James, pe Chauncey Wright, înfocat admirator al ideilor lui Mill şi Darwin, pe John Fiske, Nicholas St. John Green şi Oliver Wendell Holmes, cel care va aplica tezele filosofiei pragmatiste la domeniul dreptului[36 37].

Problemele abordate în discuţiile „Clubului" erau variate, dar printre acestea cea asupra doctrinei evoluţiei se reliefa

34M c. Cosh, *The Religious Aspect of Evolution,* 1888, p. 7. Apud Gărard Deledalle, *op. cit.,* p. 16.

35Cf. M a x H. F i s c h, *General Introduction,* în M a x H. F i s c h (ed. grai.), Arthur W. Burks, Paul Henle, Gail Kennedy, Otto F. Kraushaar, Victor Lowe, Philip B. R i c e, *Classic American Philosophers. Peirce-James-Royce-Santayana-Dewey-Whitehead,* Selection from their Writings with Introductory Essays, New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1951, p. 10.

36Vezi Israel Scheffler, *Four Pragmatists. A Criticai Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey,* Internaţional Library of Philosophy and Scientific Method, Editor: Ted Honderich, New York, Humanities Press, 1974, p. 76.

37Vezi Max H. Fisch, *Justice Holmes, the Prediction Theory of Law and Pragmatism,* în: *„Journal of Philosophy"*, 39, 12 febr. 1942, pp. 85 — 97; Max H. Fisch, *Evolution in American Philosophy,* in: „Philosophical Review", 56, july 1947, pp. 357 — 373.

în mod net[38]. Nu este astfel întîmplător faptul că cel care realizează în America prima aplicare a metodei darwiniste pentru a ajunge la o explicaţie evoluţionistă proprie este un distins membru al „Clubului Metafizic" — Chauncey Wright (1830 — 1875).

într-un articol publicat în 1873, *The Evolution of Self-Consciousness,* Wright încearcă să fundamenteze o psihologie ştiinţifică, o „psiho- zoologie" după propria sa expresie, combinînd utilitarismul empirismului englez cu teoria darwinistă. Din această perspectivă, Wright apreciază că apariţia conştiinţei, a raţiunii şi a limbajului nu implică prezenţa unor facultăţi speciale, cauza acestora rezidă în schimbările mediului fiinţei, schimbări ce determină vechile facultăţi — memoria şi imaginaţia — să capete funcţii noi[39].

> Referindu-se la climatul de idei al acestei perioade, Oliver Wendell Holmes, într-o scrisoare adresată în 1911 lui Morris R. Cohen, notează printre altele[40]: tatăl meu a fost educat ştiinţific — adică el a studiat medicina în Franţa — şi eu nu. Totuşi exista la el, ca şi la restul generaţiei sale, o anumită slăbiciune a atitudinii faţă de miracolul interstiţial — fenomen fără antecedente fenomenale — pe care eu nu am simţit-o.

i Diferenţa era în aer, deşi, poate numai cîţiva din timpul meu ! au simţit-o. *Originea speciilor* cred că a apărut în timp ce eram la colegiu — H. Spencer şi-a anunţat intenţia de a aşeza universul în buzunarele noastre — nu am citit nici una din ele pentru a fi sigur, însă după cum am spus problema se simţea în aer. L-am citit pe Buckle[1] — azi aproape uitat — dar făcînd vîlvă la timpul său... însă cred că ştiinţa era în fond cauza.

în tezele darwiniste asupra evoluţionismului filosofia pragmatică îşi descoperă fundamentarea propriului mod de a gîndi. Peirce aprecia că teoria darwinistă a fost, fără nici un rival, cel mai mare poem pe care creierul omului l-a

38 Vezi Philip P. Wiener, *Evolution and the Founders of Pragmatism,* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1949 ; Ger ar d D e 1 e d a 11 e, *op. cit.,* p. 18.

39 Asupra concepţiei lui Chauncey Wright a se vedea excelenta lucrare aluiHerbert W. Schneider, *A History of American Philosophy,* Second Edition, New York and London, Columbia University Press, 1963, pp. 294—297, 304—307.

40 *The Holmes-Cohen Correspondence,* în: „Journal of the History of Ideas", 9, 1948, p. 14.

conceput vreodată de la Marea Piramidă[41] [42], iar Dewey, cercetînd influenţa exercitată de Darwin asupra filosofiei, preciza în acelaşi spirit[43]: „Originea speciilor" a introdus un mod de gîndire care în final a fost obligat să transforme logica cunoaşterii şi în consecinţă tratarea moralei, politicii şi religiei. Influenţa lui Darwin asupra filosofiei, continuă Dewey, rezidă în faptul că a supus fenomenele vieţii principiului tranziţiei. Cînd a afirmat despre specii ceea ce Galileo susţinuse despre pămînt — *e pur si muove,* — Darwin a emancipat, odată pentru totdeauna, ideile genetice şi experimentele în calitate de organon de probleme care pretind şi caută explicaţii[44].

Universul spiritual al acestei perioade de închegare a filosofiei pragma- tiste şi de formare şi dezvoltare a lui John Dewey nu se reducea însă la doctrina evoluţiei. După cum remarcă Morris R. Cohen filosofia evoluţionistă era flancată la stînga de filosofia empirică sau pozitivistă a lui Comte, Mill, Lewes, Buckle şi Bain, iar la dreapta de evoluţionismul dialectic al lui Hegel. Opera lui John Fiske, liderul grupării evoluţioniste, a lui Chauncey Wright, care a reprezentat cu nobleţe empirismul ştiinţific şi a lui William T. Harris, distins şi pregătit hegelian s-a unit pentru a oferi filosofiei americane o bază mai largă. Cu acestea începe istoria perioadei moderne a filosofiei americane[1].

41 Ilenry Thomas Buckle (1821 — 1861) — autor, printre altele, al lucrării *History of Civilization in England.*

42 *P e i r c e P a p e r s,* Harvard University Archives, I, B.l, box 2, p. 28. Apud M a x *H.* F i s c h, *General Introduction,* în M a x H. F i s c h (ed. grai.) ş.a., *op. cit.,* p. 14.

43 John Dewey, *The Influence of Dartvin on Philosophy,* în John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy: and Other Essays in Contemporary Thought,* New York, Hoit, Rinehart and Winston, Inc., 1910, pp. 1 — 2.

44 John Dewey, *The Influence of Darwinism on Philosophy,* în *The Philosophy of John Dewey,* Edited with an Introduction and Commentary byJohn J. McDermott, voi. I, *The Structure of Experience,* Capricorn Books, New York, G. P. Putnam's Sons, 1973, p. 35. Asupra impactului ideilor darwiniste asupra gîndirii americane vezi David W. Marceli, *Progress and Pragmatism. James, Dewey, Beard and the American Idea of Progress,* Contribu- tions in American Studies, No. 9, Series Editor: Robert H. W a 1 - k e r, Westport, Connecticut, London, England, Greenwood, Press, 1974, cap. 3. *The Evolutionary Dialogue,* pp. 93—145.

în ceea ce îl priveşte pe Alexander Bain (1818—1903), „bunicul pragmatismului", acesta a exercitat o influenţă directă asupra filosofiei pragmatiste prin lucrările *The Senses and the Intellect* (1855) şi *The Emotion and the Will* (1859). în discuţiile „Clubului Metafizic" concepţia lui Bain a fost introdusă de Nicholas St. John Green, un discipol al lui Jeremy Bentham. Green a subliniat semnificaţia definiţiei *„credinţei*[11] în formularea lui Bain ca ceva „prin care un om este pregătit să acţioneze". Din această definiţie, aprecia Peirce, pragmatismul este cu puţin mai mult decît un corolar, aşa încît sînt dispus să-l consider pe Bain ca bunicul pragmatismului[2].

> Teoria lui Bain asupra *credinţei,* văzută în corelaţie cu *voinţa,* are următoarele caracteristici, în care se pot recunoaşte uşor unele teze pragmatiste [3]:
> a) *Credinţa* aparţine „părţii active a fiinţei noastre". Pregătirea de a acţiona nu este numai testul sau criteriul credinţei, ci esenţa ei.
> b) Conţinutul *credinţei* nu este *necredinţa,* ci îndoiala sau nesiguranţa.
> c) *Credinţa,* este primară; îndoiala este „un postprodus şi nu o tendinţă primitivă". Fiind împins de cele mai puternice impulsuri să acţioneze într-un fel oarecare, un animal ... reţine orice indicaţie ce conduce spre un scop şi stăruie asupra unui asemenea mijloc dacă se constată că se potriveşte. Mai mult, există tendinţa de a depăşi experienţa reală şi de a nu înceta atît timp cît nu se produce un eşec sau un control pozitiv[4].

Dacă în sinteza naturalist-pragmatică la care ajunge Dewey se pot descifra cu uşurinţă influenţele tezelor darwiniste, itinerarul său spiri- ritual începe sub zodia ideilor hegeliene, care marchează puternic scrierile de început ale gînditorului american. Ideile hegeliene cunoscuseră o largă dezvoltare în Statele Unite prin *grupul de la Saint Louis,* Missouri, iniţiat de emigrantul german Henry Brokmeyer, absolvent al studiilor universitare de la Brown University, unde a avut ca profesor

‘Morris R. Cohen, *op. cit.,* pp. 229—230.
[8] Cf. Charles Sanders Peirce, *Collected Papers,* ed. by Charles Hartshorne and P a u 1 W e i s s, voi. V, Cambridge, 1934, pp. 7—8.
[8] Cf. M a x H. F i s c h, *op. cit.,* p. 13. Vezi şi M a x H. F i s c h, *Alexander Bain and the Genealogy of Pragmatism,* în: „Journal of the History of Ideas", june 1954.
[4] Vezi Alexander Bain, *The Emotions and the Will,* London,

John W. Parker and Son, 1859, pp. IV, 568, 573, 580, 585. pe F. H. Hedge. Printre promotorii grupului se numără William T. Harris şi Denton J. Snider; un entuziast adept al filosofiei hegeliene este Walt Whitman, al cărui poem *Roaming in Thought* este subintitulat *A fier Reading Hegel.*

Mişcarea de la Saint-Louis îşi propunea să popularizeze gîndirea marelui filosof german şi să încerce o aplicare a ideilor sale la problemele specifice lumii noi. Astfel, Brokmeyer suprapune triada dialecticii hegeliene evenimentelor războiului civil — *teza,* dreptul abstract: secesioniştii din Sud; *antiteza,* moralitatea abstractă: abolţionişti din Nord; *sinteza* statul etic: noua uniune a Statelor Americane — iar Snider o identifică în cadrul instituţiilor sociale — *teza:* familia; *antiteza:* proprietatea privată; *sinteza:* statul[1]. în ceea ce îl priveşte pe W.T. Harrris, acesta este preocupat în mod deosebit de teoria educaţiei şi mai tîrziu, în calitate de *United States Commisioner of Education* (1889 — 1906), va căuta să aplice în practică ideile grupului. Educaţia, consideră W. T. Harris, este procesul adoptării ordinei sociale în locul uneia care este a simplului capriciu animal. Este o renunţare la libertatea de moment în favoarea libertăţii eternităţii[45] [46].

> Rezonanţa intelectuală a mişcării de la Saint-Louis poate fi apreciată şi prin faptul că în localităţile învecinate au apărut cîteva „Academii platonice", dintre care mai cunoscută este cea din Jackonville, Illinois de sub conducerea lui Hiram K. Jones, un fizician ce fondează în 1860 un *Plato Club,* al cărui succes duce la extinderea şi transformarea sa în 1883 în *The American Akademe* cu organul de presă *Journal of the American A kademe.*
>
> Extinderea ideilor grupului de la Saint Louis s-a realizat prin activitatea cunoscutei instituţii *Concord Summer School of Philosophy and Literature* (1879 — 1888) de sub conducerea lui A. Bronson Alcott, F.B. Sanborn ş W. T. Harris.

în 1867 grupul de la Saint-Louis fondează primul periodic american de filosofie, *The Journal of Speculative Philosophy* (1867 — 1893)[47], sub direcţia lui William Torrey Harris,

45Vezi Denton J. Snider, *Social Institutions,* St. Louis, 1901, pp. 319-320, 331-334.

46Cf. Payson Smith, *In Appreciation of William T. Harris,* în: „The Educaţional Record", XVII, 1936, p. 134.

47O altă publicaţie editată de grupul de la Saint-Louis este *The Western Review of Education, Science, Literature*

revistă în care vor apărea şi primele studii ale lui John Dewey: *The Metaphysical Assumptions of Materialism* (april 1882, XVI, pp. 208 — 213) şi *The Pantheism of Spinoza* (july 1882, XVI, pp. 249 — 257)[1]. Faptul este semnificativ, căci, după cum subliniază Israel Scheffler, Dewey nu a ajuns la pragmatism asemenea lui James prin filosofii empirişti britanici, ci mai curînd prin Hegel, cu idealismul său dialectic, holistic [48] [49].

în aceeaşi direcţie, a apropierii de filosofia lui Hegel, o puternică influenţă exercită asupra lui Dewey profesorul său de la Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland — George Sylvester Morris, fost student al lui Adolf Trendelenburg la Berlin.

Semnificaţia triadei hegeliene teză — antiteză — sinteză, poate fi identificată în efortul lui Dewey de a stabili o „secţiune de aur" între concepte polarizante ca om — lume, individ — societate, muncă — timp liber, scientism — umanism, educaţie liberală — educaţie profesională, interes — efort, elev — curriculum, imaturitate — maturitate, activitate — cunoaştere, activitate — minte, autoritate — libertate, trup — suflet, datorie — interes, capital — muncă, experienţă — cunoaştere, deprindere — cunoaştere, intern — extern, particular — general, practică — teorie, caracter — conduită, caracter — inteligenţă, disciplină — interes, cultură — eficienţă, scop — mijloc, raţionalism — empirism, gîndire — cunoaştere, emoţii — intelect, individualitate — ins ti tuţio- nalism, metodă logică — metodă psihologică, metodă de învăţămînt — obiect de învăţămînt, fizic — psihic, acţiune — cunoaştere etc.

Metoda de cercetare utilizată de Dewey este una de tip

and Art.

48 O analiză pertinenţă a acestor studii în G 6 r a r d Deledalle, *L'idee d'experience dans la philosophie de John Dewey,* Universite de Paris, Faculte des lettres et sciences humaines, Paris, P.U.F., 1966, pp. 4—10. Vezi şi George Dykhuizen, *John Dewey: the Vermont Years,* în: „Journal of the History of Ideas", XX, 1959, p. 537; Richard J. Bernstein, *John Dewey,* New York, Washington Square Press, 1966, pp. 26—27.

49 Vezi Israel Scheffler, *Four Pragmatists. A Criticai Introduc- tion to Peirce, James, Mead, and Dewey,* Internaţional Library of Philosophy and Scientific Method, editor: Ted Honderich, New York, Humanities Press, 1974, p. 195.

hegelian (Eduard Lindeman o denumeşte metoda „mediei de aur"): analizînd orientări educaţionale antitetice, ce exagerează importanţa unuia sau altuia dintre conceptele fundamentale, Dewey pune faţă în faţă argumentele fiecărei orientări (teza — antiteza), reţine, în urma unei interpretări critice, ceea ce este pozitiv în acestea şi, în final, procedează la o sinteză nouă, îmbogăţită şi originală, a adevărurilor parţiale.

Astfel, cercetînd raportul dintre copil şi curriculum, Dewey reţine argumentele celor două orientări opuse: şcoala centrată pe copil (child centered school) şi şcoala centrată pe obiectul de învăţămînt (subject centered school). Iată, structurat conform raţionamentului hegelian, demersul interpretativ realizat de John Dewey:

a) *Teza.* Din perspectiva primei orientări, esenţa fenomenului educaţional rezidă în copil *: copilul este punctul de plecare, centrul şi finalul. Idealul este dezvoltarea şi creşterea sa. Numai el constituie criteriul. Toate studiile sînt subordonate creşterii copilului... Scopul nu vizează cunoştinţele sau informaţiile, ci autorealizarea... De fapt, trebuie să ne plasăm lîngă copil şi să plecăm de la el. El—şi nu obiectul de studiu— este cel care determină atît calitatea, cît şi cantitatea învăţării.

b) *Antiteza.* Cealaltă orientare, ce îşi fixează atenţia pe importanţa currriculum-ului, subliniază că dimpotrivă [2]:... studiile dezvăluie măreţul, vastul univers cu toată bogăţia şi complexitatea sa de sensuri... în aceste studii se află un univers obiectiv de adevăr, justiţie şi ordine... studiile introduc o lume aranjată pe baza adevărului etern şi general; o lume unde totul este măsurat şi definit. ... Obiectul de studiu oferă scopul şi determină metoda.

c) *Sinteza.* Rezolvarea adecvată a problemei conform punctului de vedere al lui John Dewey, care precizează [3]: Să abandonăm noţiunea de obiect de studiu ca ceva fix şi gata elaborat în sine, în afara experienţei copilului ; să încetăm să concepem experienţa copilului ca ceva solid şi fixat; să o privim ca ceva fluent, embrionic, vital; şi numai atunci ne vom da seama că *copilul şi curriculum-ul stnt numai două limite care definesc un singur proces.* Aşa cum două puncte definesc o linie dreaptă, tot astfel şi acest punct de vedere asupra copilului şi faptele şi adevărurile studiilor definesc instrucţia (s. n. V.N.).

Rememorîndu-şi evoluţia spirituală, John Dewey precizează în legătură cu Hegel[4]: dacă aş fi putut să fiu credincios unui sistem, aş crede totuşi că există o mai mare bogăţie şi varietate a înţelegerii la Hegel decît la oricare alt filosof sistematic — deşi, cînd spun acest lucru îl exclud pe Platon, care totuşi a constituit lectura mea filosofică favorită.

'John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society,* Introduction by Leonard Carmichael, Phoenix Books, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1974: *The Child and the Curriculum,* p. 9.
' Cf. *ibidem,* pp. 7 — 8.
[8] *Ibidem,* p. 11.
[4] Cf. J o h n Dewey, *Frorn Absolution to Experimentalism,* în *Contemporary American Philosophy. Personal Statements,* edited by George P. Adams and Wm. Pepperell Montague, New York, Russell and Russell, Inc., 1962, p. 21.

CONCEPTUL DE EXPERIENŢĂ

a. O perspectivă ontologică

CONCEPŢIA DARWINISTĂ NU ESTE REZUMATĂ DE DEWEY la acceptarea punctului de vedere evoluţionist, la sublinierea faptului că viaţa, speciile, omul sînt determinări ale unui proces natural. între fiinţă şi natură, între fiinţă şi mediul său înconjurător există o continuitate dinamică, are loc un fecund proces de interacţiune.

Totodată experienţa, subliniază Dewey, este *a* naturii precum şi *in* natură. Nu este experienţă care este trăită, ci natură — pietre, plante, animale, boli, sănătate, temperatură, electricitate şi aşa mai departe. Lucrurile care interacţionează în anumite feluri *sînt* experienţe; ele reprezintă ceea ce este trăit experienţial. Legate în diferite moduri cu un alt obiect natural — organismul uman — ele reprezintă *modul* în care lucrurile sînt ca atare [1].

Experienţa este continuă deoarece interacţiunea fiinţei vii şi a condiţiilor mediului înconjurător este implicată în însuşi procesul vieţii[50] [51] [52]. *Interacţiunea* şi *continuitatea* reprezintă în concepţia lui Dewey cele două caracteristici ale experienţei, ele constituie aspectul lateral, respectiv longitudinal al acesteia.

în celebrul său articol, *The Reflex Arc Concept in Psychology* (1896) [3] — pe care conducerea publicaţiei

50 Vezi John Dewey, *Experience and Nature,* New York, Dover,

511958, p. 4a.

52John Dewey, *Art as Experience,* New York, Minton, Balch and Company, 1934, p. 35.

[3] John Dewey, *The Reflex Arc Concept in Psychology,* în „The Psychological Review", III, 1896, pp. 357—370; reprodus în J o h n Dewey, *Philosophy and Civilization,* New York, Minton, Balch and Company, 1931, pp. 233—248 sub titlul *The Unit of Rehavior.*

Psychological Review îl aprecia în 1943 drept studiul cel mai important ce a apărut în paginile revistei pînă la acea dată —, articol prin care Dewey pune bazele psihologiei funcţio- nale, se subliniază faptul că arcul reflex nu este în realitate un răspuns la un stimul^ci un *circuit* în care nimic nu este distinct numai ca stimul şi nimic distinct numai ca răspuns. Stimulul şi răspunsul sînt doar

funcţii ale circuitului considerate separat prin abstracţie[1]. în mod similar Dewey refuză să considere organismul şi mediul ca realităţi separate [53 54].

în ceea ce priveşte relaţia dintre organism şi mediul său înconjurător, faptul de a aprecia că fiinţa trăieşte *în* mediu nu exprimă esenţialul. Fiinţa trăieşte *prin* mediu, cu ajutorul acestuia, care devine astfel parte a experienţei ei vitale. Mediul, precizează Dewey, consta în totalitatea condiţiilor implicate în desfăşurarea activităţilor unei fiinţe; în acele condiţii care promovează sau împiedică, stimulează sau inhibă activităţile caracteristice unei fiinţe vii[55].

Anumite funcţii vitale, ca de exemplu respiraţia sau absorbţia hranei reprezintă cazuri de integrare *directă* a fiinţei cu mediul, altele, precum circulaţia sîngelui sau stimularea sistemului nervos, constituie exemple ale unei integrări *indirecte.* Ceea ce caracterizează însă toate funcţiile organice este faptul ca ele reprezintă în ultimă instanţă interacţiuni — directe sau indirecte — ale unor energii intraorganice şi extraorganice; în consecinţă, subliniază Dewey, viaţa impune o cheltuială de energie ce nu poate fi recuperată decît în urma unei *activităţi* a fiinţei în direcţia acumulării de energie din mediu. Procesele vitale apar astfel ca fiind rezultante ale unei relaţii de *integrare* dintre organism şi mediul său înconjurător [56].

53Asupra teoriei arcului reflex la Dewey vezi şi Cari Murchison (ed.), *A History of Psychology in Autobiography,* voi. 3, Worcester, Mass. Clark University Press, 1939, în special Angell; Gerard D e 1 e d a 11 e, *L'idee d'experience dans la philosophie de John Dewey,* Universite de Paris, Facultă des lettres et sciences humaines, Paris, P.U.F., 1966, pp. 165—167 ;Patrick J. Capretta, *A History of Psychology in Outline. From its Origins to the Present,* A Delta Book, New York, Dell Publishing Co., Inc., 1967, p. 140 — 141; E r n e s t R. Hilgard, Gordon H. Bower, *Teorii ale învăţării,* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1974, pp. 284—286.

54Vezi şi Gerard Deledalle, *La pedagogie de John Dewey. Philosophie de la continuite,* Faits et doctrines pedagogiques.collection dirigăe par Maurice Debesse, Paris, Les fiditions du Scarabee, 1965, pp. 27-33.

55Cf. J o h n D e we y, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosof ia educaţiei.* Studiu introductiv, tabel cronologic, note şi comentarii de Nicolae Sacaliş şi Viorel Nicolescu, Col. Lucrări fundamentale, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972,pp. 21, 12.

56* Vezi analiza lui J o h n Dewey, în *Logic: The Theory of*

Atîta timp cît există, fiinţa luptă pentru a folosi energiile din jurul său în propriul ei avantaj.
Există, fără îndoială, o lume naturală care nu intră în nici o relaţie cu experienţa fiinţei, o lume naturală independentă de organism, aceasta însă nu reprezintă un mediu pentru acesta. Mediul înconjurător circumscris unui organism capătă dimensiuni corespunzătoare trăsăturilor definitorii ale acestuia. Mediul unui animal locomotor diferă de cel al unei plante, cel al unui peşte de cel al unei păsări. Diferenţa fundamentală nu constă în faptul că peştele vieţuieşte *în* apă, iar pasărea *în* aer, ci se referă la diferenţa modurilor specifice prin care respectivele organisme interacţionează cu mediul lor natural. Funcţiile caracteristice ale acestor vieţuitoare, scrie Dewey, sînt ceea ce sînt datorită modului particular în care apa şi aerul sînt incluse în activităţile lor respective *.
Interacţiunea dintre organism şi mediu se desfăşoară la nivele diferite: fizico-chimic, psiho-fizic, social. Acestea marchează ceea ce Dewey defineşte drept „caracterul generic[11] al experienţei[2]. „Caracterul generic[11] al experienţei organice simple se rezumă la primele două tipuri de interacţiuni, experienţa se limitează la o matrice biologică. Apariţia lui homo sapiens a introdus o nouă matrice existenţială, o altă dimensiune a experienţei, o altă categorie de natură — aceea de social, de cultural, cum o mai denumeşte Dewey[3].
Interrelaţiile dintre om şi mediu nu se restrîng la cele de ordin fizic, biologic. Mai mult chiar, reacţiile de ordin pur fizic sînt puţine şi nereprezentative pentru experienţa umană. Căci deşi, de exemplu, omul tresare atunci cînd aude un zgomot puternic, lumea sunetelor reprezintă însă pentru el lumea cuvîntului [4], lumea muzicii. A vorbi, a citi, a exersa o artă — artă industrială, arte frumoase, artă politică —, scrie Dewey, sînt exemple de modificări practicate *în inima* organismului biologic de către mediul cultural[6]. Totodată, observă Dewey, activităţi animale ca a mînca, a bea, a-şi căuta hrana, a se împerechea etc.,

Făcui 16 des Lettres et sciences humaines, 6[e] serie: Philosophie, volume II, Paris, P.U.F., 1967, p. 83; J o h n

Inquiry, New York, Henry Hoit and Company, 1938, p. 25. Vezi şi John Dewey, *Logique. La theorie de l'enquete,* Presentation et traduction de Girard Deledalle, Publications de l'Universită de Tunis,

Dewey, *Logica, teoria dell'indagine,* Traduzione di Aldo Visalberghi, Reprints Einaudi, Torino, Giulio Einaudi editore, 1974, volume primo, pp. 38-39.

[1] *Ibidem,* pp. 25 — 26; *trad. fr.,* pp. 84; *trad. it.,* p. 39.

[3] Vezi Gail Kennedy, *Le pragmatisme,* în M. F. S ç i a c c a (sous la direction), *Les grands courants de la pensee mondiale contem- poraine,* voi. I, *Les tendances principales,* partea I, Milan, Marzo- rati, p. 99.

[3] Vezi John Dewey, *The Inclusive Philosophie Idea,* în *John Dewey, Philosophy and Civilization,* London, Putnam, 1933, pp. 81 — 82.

* Pentru analiza locului şi funcţiei limbajului în cadrul mediului cultural să se vadă John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry,* op. cit., p. 45 ş.u.; *trad. fr. cit.,* p. 105 ş.u.; *trad. it. cit.,* p. 63 ş.u.

[5] Cf. *ibidem,* p. 43; *trad. fr.,* p. 102; *trad. it.,* p. 60.

dobîndesc proprietăţi noi. A mînca devine o sărbătoare şi o ceremonie a grupului; procurarea hranei devine arta de a cultiva pămîntul şi de a face schimburi; împerecherea trece în instituţia familiei [1]. Toate aceste modificări explică transformarea comportamentului „pur organic" intr-un comportament caracterizat prin proprietăţi intelectuale, prin proprietăţi logice.

„Cultura", remarcă Dewey, şi lot ceea ce cultura implică în opoziţie cu natura este o condiţie şi un produs al limbajului. Dat fiind că limbajul este singurul mijloc de a păstra şi de a transmite generaţiilor care se ridică aptitudini *dobîndite,* informaţii şi deprinderi dobîn- dite, cultura este un produs al limbajului. Dar, dat fiind faptul că semnificaţia şi sensul evenimentelor diferă de la un grup cultural la altul, cultura este de asemenea o condiţie a limbajului[57 58].

Referindu-se la mediu, Dewey precizează în *Democraţie şi educaţie*[59]*:* cuvîntul „mediu", „ambianţă", înseamnă ceva mai mult decît lucrurile care îi înconjură pe indivizi. Ele înseamnă *continuitatea* specifică a lucrurilor din jur împreună cu propriile lor tendinţe active. O făptură neînsufleţită face parte desigur în permanenţă din mediul său; evenimentele care au loc nu constituie însă un mediu decît în sens metaforic, deoarece nici un element anorganic nu poate fi receptiv la influenţele exercitate asupra sa. Pe de altă parte, unele lucruri, deşi depărtate în timp şi în spaţiu de o anumită fiinţă vie, în special de o anumită fiinţă umană, pot forma mediul acesteia în mod mai real chiar decît unele din lucrurile care sînt aproape de ea. *Lucrurile*

57 Cf. *ibidem,* p. 57; *trad. fr.,* p. 117; *trad. it.,* p. 77.

58[3] Cf. *ibidem,* p. 56 ; *trad. fr.,* p. 117 ; *trad. it.,* p. 77.

59Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 12.

care determină schimbări la om constituie adevăratul său mediu (s.n. V.N.). Deoarece din perspectiva experienţei, fiinţa şi mediul nu delimitează două entităţi substanţial diferite, Dewey — într-un studiu publicat în 1945 în colaborare cu A.F. Bentley, *A Terminology for Knowings and Knowns* [60] — va înlocui termenul de interacţiune, care, apreciază el, lasă loc unei interpretări dualiste (interacţiune), cu cel de *tranzacţie,* de *experienţă tranzacţională. Experienţa este o tranzacţie—tranzacţia este o situaţie în devenire continuă, calitativ unificată, în care se distinge un organism şi un mediu* [61].

Situaţia semnifică contextul implicaţiilor unei experienţe căci, după cum observă filosoful american, nu avem niciodată experienţe şi nici nu ne formăm niciodată judecăţi în legătură cu obiecte şi evenimente izolate, ci numai în conexiune cu un întreg contextual *.

Unitatea experienţei, echilibrul dintre organism şi mediu, are un caracter instabil datorită posibilităţii apariţiei unui dezechilibru în cadrul acestei tranzacţii care este viaţa. Geneza dezechilibrului dintre organism şi mediu rezidă în faptul că obiectele experienţei au un statut cu dublu rol: ca existenţe individualizate, distincte, cît şi ca părţi implicate într-o continuitate de interacţiuni. Datorită acestei capacităţi duale, remarcă Dewey, ele devin problematice. în mod imediat şi direct ele sînt ceea ce sînt; dar ca tranzacţii şi posibilităţi ale experienţelor ulterioare ele sînt nesigure. Există un răspuns divizat — continuă Dewey — ; o parte a activităţii organice este îndreptată spre ele ca fiind ceea ce imediat ele sînt şi o parte este îndreptată spre ele ca fiind mijloace tranzitive ale altor obiecte. Noi reacţionăm la ele atît ca finalităţi, cît şi ca moduri pregătitoare — şi cele două reacţiuni nu se armonizează [a].

Lumea are deci conform concepţiei lui John Dewey un caracter aleatoriu. Nu este astfel întîmplător că cel de al zecelea capitol al lucrării *Experience and Nature* analizează

60în: „Journal of Philosophy", april 26, 1945, XLII, pp. 225 —247; retipărit în John Dewey, Arthur F. Bentley, *Knowing and the Known,* Boston, The Beacon Press, 1949, pp. 47 — 78.

61[3] Vezi John Dewey, *Conduct and Experience,* în Cari Murchinson (ed.), *Psychologies of 1930,* Worcester, Mass., Clark University Press; în John Dewey, *Philosophy and Ciiiliza- tion,* New York, Minton, Balch and Company, 1931, p. 252.

existenţa ca stare precară şi stabilă [3]. Problema crucială a existenţei fiinţei umane este centrată astfel pe relaţia ce are loc în cadrul naturii între necesar şi contingent, între ceea ce se repetă şi ceea ce variază, între ceea ce e sigur şi ceea ce este aleatoriu. Viaţa apare astfel pentru Dewey cu un ritm continuu de dezechilibrare şi de restaurări ale echilibrului[4]; experienţa este *mişcarea echilibrului neechilibrat al lucrurilor* (the moving unbalanced of things).[5] Şi, subliniază Dewey, este normal să fie aşa deoarece o lume complet dăruită aventurii ar fi o lume fără aventuri; numai o lume vie poate găsi loc pentru moarte ".

[1] John Dewey, *Logic- The Theory of Inquiry,* op. cit., p. 66; *trad. fr. cit.,* p. 128; *trad. it., cit.,* p. 89.
[2] John Dewey, *The Supremacy of Method,* în M a x H. F i s c h (ed. grai.) ş.a., *op. cit.,* p. 353.
[3] Vezi John Dewey, *Experience and Nature,* Chicago, Open Court Publishing Company, 1925; ediţie nouă, New York, W. W. Norton and Company, 1929; reeditare New York, Dover Publications, 1958. Vezi şi John Dewey, *Existence as Precarious and Stable,* în *The Philosophy of John Dewey, op. cit.,* pp. 277 — 300.
[4] Cf. John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry,* New York, Henry Hoit and Company, 1938, p. 27; *trad. fr. cit.,* p. 85; *trad. it. cit.,* p. 41.
[8] Cf. John Dewey, *Experience and Nature,* New York, W. W. Norton and Co., 1929, p. 420.
[8] *Ibidem,* pp. 47—48.

Nici o anarhie completă, nici o ordine şi necesitate completă nu caracterizează deci natura. Dincolo de un anume contingent, nici o predicţie şi nici un control inteligent nu mai apar ca posibile şi necesare; dincolo de o anume uniformitate, ştiinţa şi acţiunea inteligentă nu sînt postulate ca posibile. Deşi *schimbarea* în cadrul naturii este o trăsătură de bază a acesteia, ea variază în ritmul său, permiţînd destulă stabilitate pentru obţinerea unui produs şi îngăduind astfel controlul, şi destulă nesiguranţă şi instabilitate pentru a permite orientarea şi conducerea *.

Pentru Dewey fiecare existenţă este un eveniment[62] [63]. Natura, care după cum am văzut, nu este concepută ca avînd o structură fixă şi absolut permanentă cunoaşte două tipuri de schimbări: o schimbare relativ lentă şi ritmică, pentru care Dewey a utilizat termenul de *structură* şi alta rapidă şi neregulată, denumită de el *proces* [64]. în ontologia naturalistă a lui Dewey aceste concepte, sau mai curînd conţinutul lor particular, joacă un rol fundamental. După cum afirmă Dewey, lumea în care noi trăim este un amestec impresionant şi irezistibil de capacităţi, de plenitudine consistentă, ordine, repetări — care fac posibile predicţia şi controlul, şi particularităţi, ambiguităţi, posibilităţi nesigure, procese care înaintează spre consecinţe pînă acum încă nedeterminate [65].

Calităţile, continuă Dewey, au defecte drept condiţii necesare ale desă- vîrşirii lor; mijloacele adevărului sînt cauzele erorii; schimbarea dă sens permanenţei şi repetarea face posibilă noutatea... numai o lume vie poate include moartea [66].

Foamea, exemplifică Dewey, constituie un dezechilibru în cadrul experienţei ce instituie o *nevoie,* o *trebuinţă,* care impune cercetare şi explorare în direcţia restaurării unei relaţii integrate. *Relaţia integrată,* în concepţia gînditorului american, nu semnifică o simplă restaurare a echilibrului organic anterior, echilibrul pe care ea îl desemnează este compatibil cu schimbările ce se produc în organism şi în mediu în urma unei experienţe.

Matricea culturală a fiinţei umane creează, după cum am arătat, un conţinut diferit — mult mai complex faţă de cel al

62Vezi Paul K. Conkin, *Puritans and Pragmatists. Eight Eminent American Thinkers,* New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1968, p. 359. Asupra filosofiei pragmatiste a schimbării vezi şi Per- s o n s S t o w, *American Minds. A History of Ideas. The lively and illuminating story of american thought from puritan beginnings to our present-day culture,* New York, Hoit, Rinehart and Winston, 1960, pp. 394 — 395.

63Cf. John D e w ey, *Experience and Nature,* Chicago, Open Court Publishing Company, 1925, p. 71.

64Vezi Joseph L. Blau, *Men and Movements in American Philosophy,* Prentice-Hall Philosophy Series, Editor: Artur E. Murphy, Englewood Cliffs, N. Y., Prentice-Hall, Inc., 1963, p. 348.

65 Cf. J o h n Dewey, *op cit.,* p. 47.

66Cf. *Ibidem,* pp. 47 — 48.

nivelului biologic — problemelor implicate în rezolvarea relaţiei integrate a acesteia cu mediul. Dacă într-o abstracţie teoretică problema apare ca fiind aceeaşi, substanţa ei este însă radical diferită. în mediul cultural condiţiile fizice sînt modificate de un complex de obiceiuri, tradiţii, ocupaţii, interese, intenţii etc. Modurile de răspuns, de adaptare, de restabilire a relaţiei integrate se transformă în consecinţă. După cum remarcă Dewey, experienţa reprezintă o relaţie tranzactivă între un organism sensibil şi mediul său, un mediu care este atît uman, cît şi fizic, care include materialele tradiţiei şi instituţiilor, ca şi ambianţa locală *.

Matricea biologică şi cea culturală reprezintă însă un tot unificat în cadrul căruia fiinţa umană constituie un element, într-adevăr un element care dispune de gîndire şi este capabil de a interveni şi reconstitui echilibrul experienţial atunci cînd acesta este afectat.

în analiza existenţei, Dewey substituie noţiunii de substanţă conceptul de *eveniment* care desemnează o *continuare,* o *urmare* (on going).

> Reţinînd unul din exemplele de dezechilibru oferite de Dewey, cel referitor la foame, înregistrăm analiza sa[67][68]:
>
> Tulburarea este rezultatul unei lipse de adaptare perfectă a diverselor funcţiuni organice. Funcţia digestiei nu răspunde cererilor care îi sînt adresate direct prin sistemul circulator care transportă la toate organele, ocupate cu îndeplinirea altor funcţiuni, alimentele regeneratoare, nici cererilor indirecte ale activităţii motorii. Se instalează o stare de tensiune care este o stare reală (nu un simplu sentiment) de indispoziţie şi instabilitate organică. Această stare de tensiune (care defineşte nevoia, trebuinţa) se transformă în căutarea a ceea ce va reinstaura echilibrul. în organismele inferioare ea se exprimă prin mişcările periferice de expansiune şi de contracţie pe care le face organismul pentru a ingera alimentele. Alimentele pun în mişcare activităţi intraorganice care conduc la reinstalarea echilibrului, care, întrucît reprezintă sfîrşitul unei stări de tensiuni anterioare, constituie o împlinire.
>
> ... Dacă luăm ca exemplu căutarea hranei la

67Vezi John Dewey, *Art as Experience,* Capricorn Edition, New York, 1958, p. 246.

68Cf. J o h n Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry,* op. cit., pp. 27 — 28; *trad. fr. cit.,* pp. 85 — 87; *trad. it. cit.,* pp. 41 — 43.

organismele superioare, apare limpede faptul că aceasta conduce organismul spre un mediu care diferă de mediul vechi şi că însuşirea hranei în condiţii noi implică o modificare a organismului. *Forma* relaţiei. a interacţiunii, este restabilită, dar nu şi identitatea condiţiilor. Dacă nu recunoaştem acest fapt, dezvoltarea apare ca anormală sau cel puţin ca neobişnuită, în timp ce ea constituie caracterul esenţial al activităţilor vitale. Nevoia (trebuinţa) rămîne un factor constant, dar ea îşi schimbă calităţile. Odată cu schimbarea trebuinţei se produce o schimbare în activităţile de explorare şi de căutare, această schimbare este urmată de o schimbare a realizării sau satisfacerii. Tendinţa conservatoare este fără îndoială puternică; există o tendinţă de a da înapoi. Dar, cel puţin la organismele cele mai complexe, activitatea de căutare implică modificarea vechiului mediu, chiar dacă numai printr-o schimbare de conexiune între organism şi mediu. Capacitatea de a produce şi de a menţine o schimbare a modului de adaptare ca răspuns la noile condiţii este izvorul acelei dezvoltări mai vaste numită evoluţie organică. Aceasta este adevărat mai ales pentru organismele umane. Activităţile întreprinse pentru a satisface nevoile schimbă atît de mult mediul încît se manifestă noi nevoi, nevoi care cer la rîndul lor noi schimbări în activităţile organice care le satisfac; şi aşa mai departe într-un lanţ, virtual fără sfîrşit.

Deşi este uşor de remarcat că experienţa, aşa cum este concepută de Dewey, se caracterizează în primul rînd prin elemente relaţionale de factură epistemologică, totuşi aspectele ontologice ale conceptului sînt deopotrivă de evidente. Natura reprezintă în gîndirea lui Dewey un termen final. Ea desemnează şi conţine întreaga realitate. Natura este în concepţia filosofului american un flux de evenimente ce permite orice experienţă, căci prin definiţie o experienţă nu poate fi nonna- turală.

b. O perspectivă epistemologică

NUMAI ÎN FIINŢA UMANĂ NATURA A REALIZAT CONŞTIINŢA de sine. în consecinţă, orice afirmaţie generală despre natură trebuie să aibă în vedere experienţa umană, să se sprijine pe aceasta.

O caracteristică esenţială a experienţei umane este faptul că în cadrul ei homo sapiens cîştigă treptat posibilităţile ce îi îngăduie să transforme, în cursul experienţei, mediul său înconjurător. Experienţa umană este o experienţă *activă,*

care are drept trăsătură definitorie caracterul *reconstructiv.* Vechiul dicton scolastic *Operări sequitur esse* se transformă în opusul său: *Esse sequitur operări.*
De asemenea ceea ce distinge experienţa umană este caracterul ei reflexiv şi inteligent; dealtfel în timp ce din perspectiva naturii experienţa constă în perceperea continuităţii, din punctul de vedere al lui homo sapiens experienţa se reliefează îndeosebi prin sesizarea dezechilibrului.

Experienţa umană, experienţa reflexivă este echivalentă pentru Dewey cu *gîndirea* [4]. Gîndirea şi raţiunea, precizează Dewey, nu sînt puteri specifice; reflecţia este un eveniment natural ce are loc în natură, un proces continuu de reorganizări temporale ce au loc în una şi aceeaşi lume a lucrurilor experienţei[69] [70]. în termenii teoriei darwiniste gîndirea este văzută de Dewey ca un produs al evoluţiei speciilor, homo sa- piens cîştigînd acest instrument specific de adaptare în urma unui lung proces de evoluţie şi selecţie. O minte pură, separată de natură reprezintă pentru Dewey pur şi simplu un miracol.
Cercetarea' experienţei umane îi relevă lui Dewey faptul că potrivit gradului de reflecţie încorporat în ele pot fi distinse două tipuri de experienţă: o experienţă bazată pe metoda încercării şi erorii, în care analiza cognitivă este elementară şi o experienţă prin excelenţă reflexivă, ce celebrează actul inteligent al cunoaşterii. Accentul deosebit ce îl pune filosofia pragmatică pe actul gîndirii conduce pe Joseph L. Blau Ia a defini pragmatismul drept o încercare de a explica în termeni empirici locul gîndirii şi cunoaşteriijîn lume[71] [72].

69 Vezi în acest sens John Dewey, *Democraţie ţi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* Studiu introductiv, tabel cronologic, note şi comentarii deNicolae Sacalişşi Viorel Nicolescu, Col. Lucrări fundamentale, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, în special cap. 11 — *Experienţa şi gîndirea,* pp. 121 — 132; John Dewey, *How we Think,* Boston, D.C. Heath and Company, 1910, trad. fr. de O. D e c r o 1 y, *Comment nous pen- sons,* Bibliothăque de Philosophie socientifique, dirigee par le dr. Gustave Le Bon, Paris, Ernest Flammarion, Editeur, 1925.

70 Vezi John Dewey, *Experience and Nature,* Chicago, Open Court Publishing Company, 1925, pp. 67 — 68.

71 Cf. J o s e p h L. B 1 a u, *op. cit.,* p. 233.

72 Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere*

în infinita sa evoluţie, natura a realizat inteligenţa, care permite reflectarea scopului şi a cauzalităţii. *Măsura valorii* unei experienţe, remarcă Dewey, rezidă în înţelegerea raporturilor sau a continuităţilor către care ea ne conduce. Experienţa cuprinde cunoaştere[4]. Iar cunoaşterea, scrie Dewey, ne permite să adaptăm mediul nevoilor noastre şi ne permite de asemenea să adaptăm scopurile şi dorinţele noastre situaţiei în care trăim[3].

Trebuie subliniat faptul că pentru Dewev experienţa este iniţial o problemă cu caracter activ-pasiv, iniţial ea nu este cognitivă. Din punct de vedere activ, apreciază el, experienţa constituie o *încercare;* din punct de vedere pasiv, experienţa înseamnă *efect.*

Acolo unde există reflecţie, subliniază Dewey, există fără îndoială şi o anume stare de nesiguranţă. Scopul gîndirii este să ajute la obţinerea unei concluzii, să proiecteze încheierea posibilă pe baza datelor existente. Întrucît situaţia în care apare gîndirea are caracterul de îndoială, gîndirea este un *proces de cercetare,* de căutare în miezul lucrurilor (s.n.V.N.)[1].

> Ştiinţa, scrie în continuare Dewey, este întotdeauna secundară şi instrumentală faţă de actul cercetării. Aceasta este o căutare, o urmărire a unui fenomen pe care încă nu-l cunoaştem. Vorbim uneori ca şi cum „cercetarea originală" ar fi o prerogativă specială a oamenilor de ştiinţă sau cel puţin a studenţilor avansaţi, însă orice gîndire este o cercetare şi orice cercetare este înnăscută, originală pentru cel care o finalizează, chiar dacă nici o persoană din lumea aceasta nu se îndoieşte de ceea ce încă mai caută[73] [74].

Definind gîndirea reflexivă, Dewey precizează faptul că aceasta este rezultatul *unui examen amănunţit, prelungit, precis,* al unei credinţe date sau al unei forme ipotetice a cunoştinţelor, examen efectuat în lumina argumentelor care se sprijină pe acestea şi a concluziilor la care ele ajung[75].

într-o analiză ulterioară a conceptelor, Dewey va substitui termenului de gîndire pe cel de *anchetă* sau *cercetare,* care

în filosofia educaţiei, op. cit., p. 122.

[3] Cf. *ibidem,* p. 291.

73 Cf. *ibidem,* pp. 128 — 129.

74 Cf. *ibidem,* p. 129.

75 Cf. John Dewey, *Comment nous pensons,* op. cit., p. 21.

ar defini mai exact experienţa de tip reflexiv. Actul experienţial al cunoaşterii, aşa cum este explicitat de Dewey are un caracter net experimental. Rezumîndu-şi teoria sa asupra obiectului el scrie în această privinţă[76]: toate formele logice (cu proprietăţile lor caracteristice) apar în cursul anchetei şi se raportează la controlul anchetei, control instituit pentru ca ancheta să poată ajunge la aserţiuni garantate. Din punctul de vedere exprimat de Dewey, această concepţie nu implică numai faptul că noi descoperim sau punem în lumină forme logice atunci cînd ne îndreptăm reflexia asupra procedeelor obişnuite ale anchetei. Este de la sine înţeles că aceasta este semnificaţia sa principală; dar ea implică de asemenea faptul că formele logice îşi au *originea* lor în operaţiile anchetei; sau, pentru a fi mai precişi, ea implică faptul că în timp ce ancheta asupra anchetei este *causa cognoscendi* a formelor logice, ancheta primă este ea însăşi *causa essendi* a formelor pe care ancheta asupra anchetei le descoperă. După cum remarcă Guy W. Stroh, Dewey refuză să accepte orice ruptură dintre logică şi viaţă, intelect şi experienţă. El nu poate concepe o experienţă umană neintegrată gîndirii logice, deoarece gîndirea logică este in întregime *naturalistă* in contextul său, *instrumentali* în activităţile sale şi *experienţială* în relaţie cu existenţa[1].

Cunoaşterea (ancheta) reprezintă instrumentul prin care fiinţa umană restabileşte continuitatea>xperienţei — echilibrul ei cu mediul — atunci cînd apare o situaţie'problematică, indeterminată, o stare de temporar dezechilibru. Aşa cum este definită de Dewey *ancheta este transformarea controlată sau dirijată a unei situaţii indeterminate intr-o situaţie care este in aşa fel determinată in distincţiile şi relaţiile ei constitutive incit converteşte elementele situaţiei originale intr-un tot unificat*[77 78].

Actul experienţial al cunoaşterii, al gîndirii, schema

76 Cf. John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry,* op. cit., pp. 3 — 4; *trad. fr. cit.,* p. 60; *trad. it. cit.,* p. 12.

77 Vezi G u y W. S t r o h, *American Philosophy from Edwards to Detvey: An Introduction,* Princetown, NewJJersey, Toronto, London, Melbourne, D. Van Nostrand Company, Inc., 1968, p. 247.

78 Cf. John Dewey, *op. cit.,* pp. 104—105; *trad. fr. cit.,* p. 169; *trad. it. cit.,* p. 135.

anchetei are în concepţia lui Dewey următoarea structură logică[79]:

i) *Antecedenţa anchetei: existenţa unei situaţii indeterminate, a unei dificultăţi,* a unui dezechilibru ce afectează relaţia integratoare dintre fiinţă şi mediu. Pentru a exprima caracterul de indeterminare al unei situaţii Dewey menţionează o serie întreagă de termeni echivalenţi: situaţie perturbată, ambiguă, confuză, plină de [tendinţe contradictorii, obscură etc. Aceşti termeni disting, însă, totodată subtile diferenţe de nuanţă: o situaţie *confuză* este o situaţie a cărei soluţie este imprevizibilă; o situaţie *obscură* este o situaţie ale cărei consecinţe ultime nu pot fi percepute clar în timpul evoluţiei ei; o situaţie *contradictorie* este o situaţie care tinde să provoace reacţii dezordonate[80].

Caracterul problematic al unei situaţii îşi găseşte geneza într-o serie de aspecte experienţiale cum ar fi: adaptarea mijloacelor la scop, identificarea caracterului unui obiect, explicarea unui eveniment neprevăzut. Astfel, de exemplu, într-o situaţie ce impune adaptarea mijloacelor la scop formularea problemei se circumscrie la necesitatea de a descoperi termenii intermediari care, intercalaţi între scopul îndepărtat şi mijloacele de care se dispune, realizează un acord. Evident, situaţia indeterminată poate fi atît individuală, cît şi socială.

Aşa cum o concepe Dewey, schema anchetei nu trebuie identificată cu o simplă succesiune de operaţii mentale.

79 Vezi în acest sens: John Dewey, *How we Think,* op. cit., pp. 72, 100—106; *trad. fr. cit.,* pp. 95—106; John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry,* op. cit., pp. 105 — 119; *trad. fr. cit.,* pp. 169 —185; *trad. it. cit.,* pp. 135—153; John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere in filosofia educaţiei,* op. cit., cap. 11. *Experienţă şi gindire,* pp. 121 — 132.

Pentru analiza schemei anchetei la Dewey vezi şi: Gărard D e 1 e d a 11 e, *La theorie de l'enqu&te et le probleme de la virite,* în John Dewey, *Logique. La theorie de Venquite,* op. cit., pp. 9—49; John A. Mourant, *John Dewey,* în M. F. S c i a c c a (sous la direction), *Les grands courants de la pensee mondiale contemporaine,* Milan, Marzorati, 1964, voi. III, *Portraits,* partea I, pp. 446 şi urm.; Darnell Rucker, *The Chicago Pragmatists. Dewey, Ames, Angell, Mead, Tufts, Moore,* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, pp. 54—55.

80 Vezi John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry,* op. cit., pp. 106—107; *trad. fr. cit.,* p. 171; *trad. it. cit.,* p. 138.

Astfel, un fermier nu poate obţine de pe terenul său cereale dacă el nu-1 plantează şi nu-1 munceşte; nici cerealele şi nici munca nu reprezintă evenimente „mentale". Interacţiunea organică devine însă anchetă în situaţia anticipării unor consecinţe existenţiale. Gîndirea este pentru Dewey discernerea raportului dintre ceea ce încercăm să facem şi ceea ce se întîmplă drept consecinţă[81].

2) *Instituirea unei probleme sau definirea dificultăţii.* O situaţie instabilă sau indeterminată este o situaţie problematică. în cursul anchetei operaţiile de analiză şi de anticipare conjuncturală conduc la identificarea unei probleme a problemei care constituie cauza dezechilibrului experienţei. O problemă echivalează cu transformarea parţială a unei situaţii problematice într-o situaţie determinată. După cum spune Dewey, fără a avea o problemă se tatonează în obscuritate, în timp ce o problemă bine pusă este pe jumătate rezolvată.

Situaţia indeterminată, apreciază Dewey, este produsul unor cauze existenţiale, ca în exemplul instabilităţii organice a foamei. Aceste situaţii prin ele însele reprezintă aspecte precognitive şi condiţii necesare pentru operaţiile cognitive ulterioare.

3) *Determinarea soluţiei problemei, existenţa unei explicaţii sugerate sau a unei soluţii posibile.* Formularea unei probleme autentice, condiţie necesară pentru evoluţia anchetei spre soluţie, impune cercetarea elementelor constitutive ale situaţiei; o situaţie total indeterminată nu poate fi redusă la o problemă. Analiza unei situaţii reliefează faptul că aceasta este alcătuită din *factori determinaţi,* care trebuie identificaţi şi observaţi, şi din *factori nedeterminaţi,* dar care constituie elemente observabile. Aceste observaţii, precizează Dewey, reprezintă „elementele problemei".

Analiza condiţiilor factuale ale problemei sugerează o soluţie posibilă, o *idee* ce marchează o posibilitate. Ideile, scrie Dewey, sînt consecinţe anticipate (previziuni) a ceea ce se’va intimpla atunci cînd anumite operaţii vor fi efectuate ţinînd seama de condiţiile observate *; sînt anticipări ale unei continuităţi sau legături dintre o

81Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere in filosofia educaţiei,* op. cit., p. 126.

activitate şi ale unei consecinţe care încă nu s-a manifestat[82] [83]. Ele prevăd rezultate posibile, lucruri *de făcut,* nu fapte (lucruri deja făcute). Deducţia este întotdeauna o invazie, un salt din ceea ce este cunoscut în necunoscut[84]. Apariţia ideilor — sugerarea semnificaţiilor şi postularea soluţiilor — are loc într-o strînsă corelaţie cu observarea faptelor. Observarea faptelor suplimentează şi adînceşte elementele problemei, drept urmare ideea se îmbunătăţeşte calitativ şi în consecinţă operaţiile de observaţie şi execuţie — necesare rezolvării unei situaţii — devin mai perfecţionate. După cum subliniază Joseph L. Blau funcţia creativă a ideilor se manifestă prin reconstrucţia elementelor existente în o situaţie într-o combinaţie nouă, care satisface mai bine nevoile umane[85].

Trebuie precizat faptul că Dewey face distincţie între *sugestii* şi *idei,* în sensul că primele ar constitui un fel de „idei vagi" care deşi pot deveni stimuli pentru dirijarea activităţilor reale nu au un statut logic; totodată orice idee începe prin a fi doar o sugestie.

Ca element de cunoaştere, apreciază Dewey, ideea reprezintă: a) un mod de a gîndi *obiectele* însă b) numai un *mod de a gindi* [86] [87] [88] [89]; ideile reprezintă „obiectele mentale", ipoteze de lucru ce transformă realitatea. Caracterul *instrumental* al ideilor este astfel evident. Pentru John A. Mourant, ideile, aşa cum apar ele în concepţia lui Dewey, pot fi considerate din trei puncte de vedere: a) ca ipoteze ce sînt condiţional acceptate, ca

82 Cf. J o h n Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry* op. cit., p. 109, *trad. fr. cit.,* p. 174, *trad. it. cit.,* p. 141.

83 Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filo- sofia educaţiei,* op. cit., p. 140.

84 *Ibidem,* p. 138.

85 Vezi Joseph L. B l a u, *op. cit.,* p. 234.

86 Vezi John Dewey, *Notes on Logical Topics, II. The Meanings*

87 *of The Term „Idea",* în: „Journal of Philosophy", march 31, 1904, I, pp. 175 — 178. Apud Gerard Deledalle, *L'idee d'experience*

88 *dans la philosophie de John Dewey,* Universite de Paris, Faculte des lettres et sciences humaines, Paris, P.U.F., 1966, p. 253.

89 J o h n A. Mourant, *op. cit.,* p. 448. Asupra caracterului instrumental al cunoaşterii vezi şi J o h n De wey, *The Quest for Cer- tainty,* New York, "Minton, Balch and Co., 1929, pp. 295—298.

supoziţii; b) ca proprietăţi ale lucrurilor sau evenimentelor şi c) ca desemnînd concepţii elaborate ce permi t generalizarea cunoaşterii®, în ceea ce îl priveşte pe Dewey, el subliniază că *instrumentalismul* este o încercare de a constitui o teorie logică precisă a conceptelor, a judecăţilor şi inferenţelor în variatele lor forme, luînd în considerare în primul rînd modul în care gîndirea funcţionează în determinările experimentale ale consecinţelor viitoare. în acest sens instrumentalismul nu este o teorie ce vizează dispoziţia şi satisfacţia personală în cunoaştere, ci are în vedere obiectele specifice ale ştiinţei[90].

4) *Raţionamentul, elaborarea raţională a unei idei, a unei ipoteze experimentale.* Gîndirea, scrie Dewey, este intuirea precisă şi deliberată a conexiunilor dintre ceea ce se face şi consecinţele care rezultă. Proiectarea consecinţelor, după cum am văzut, echivalează cu construcţia unei soluţii ipotetice. Pentru a perfecţiona această ipoteză, subliniază gînditorul american, condiţiile existente trebuie examinate cu grijă şi dezvoltate implicaţiile ipotezei — operaţie denumită *raţionament* (s.n.V.N.)[2].

în acest moment al anchetei rolul matricei culturale şi în special al limbajului este preponderent; în cursul raţionamentului ipoteza este cercetată în funcţie de sistemul de semnificaţii al omului printr-o operaţie ce manipulează cu simboluri.

în domeniul nonexistenţial Dewey utilizează categoriile de *simbol* şi *semnificaţie,* în cel existenţial de cel de *semn* şi *sens*[3].

în cadrul limbajului existenţele fizice operează în virtutea unei capacităţi de *reprezentare* sau de *semnificaţie,* ce se regăseşte în *cuvlnt,* care este investit cu valoare de *simbol,* de *semn artificial.* Astfel, de exemplu, în timp ce, ca semn artificial cuvîntul românesc „fum“ poate desemna în altă limbă o altă realitate existenţială, ca existenţă reală fumul este un *semn natural* pentru foc, după cum norii sînt semnul natural al unei ploi probabile. Pentru a marca

90 Vezi John Dewey, *Experience and Nature,* new ed., New York, W. W. Norton and Company, 1929, p. 131.

[a] Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere in filosofia educaţiei,* op. cit., p. 131.

[8] Vezi şi J o h n Dewey, *Essays in Experimental Logic,* New York, Dover Publications Inc., 1953, pp. 46—52, 136—156, 230—259.

diferenţa dintre semnele artificiale şi cele naturale, Dewey utilizează de regulă categoriile de simbol, pentru a desemna pe primele şi de semn pentru cele din urmă.

> Pentru a evidenţia diferenţa dintre semn-sens şi simbol-semni- ficaţie, Dewey preia exemplul citat de Odgen şi Richards în *The Meaning of Meaning* (p. 174) [4]: Un om care vizita un trib sălbatic dorea să ştie care era cuvîntul folosit pentru a desemna *masa.* Erau cinci sau şase băieţi în jurul lui. Şi lovind masa cu degetul, el a întrebat „Ce este aceasta[91]? Un băiat a spus că era *dodela,* un altul *etanda,* al treilea *bokali,* al patrulea *elamba* şi al cincilea *meza.* Vizitatorul se felicită mai întîi pentru bogăţia vocabularului acestei limbi, dar descoperi apoi „că un băiat crezuse că el voia cuvîntul pentru „a lovi", altul înţelesese că el căuta cuvîntul pentru „duritate", altul gîndise că dorea cuvîntul care desemnează ceea ce acoperea masa; şi ultimul ... a dat cuvîntul *meza,* masă".

în ceea ce priveşte aspectele *relaţionale,* Dewey identifică şi defineşte următoarele relaţii şi concepte[1]: a) simbolurile — semnificaţiile sînt în *relaţie* unele cu altele; b) totodată ele sînt în *referinţă* cu domeniul existenţial; c) obiectele existenţiale sînt în *conexiune, implicaţie materială* unele cu altele, astfel încît *inferenţa* este posibilă.

5) *Caracterul operaţional al faptelor-semnificaţie. Verificarea experimentală (practică) a ipotezei.* Faptul că între elementele problemei şi conţinutul ideal exprimat în idei trebuie să existe în cadrul anchetei o anume relaţie este evident. Se ridică însă problema compatibilităţii acestora dat fiind faptul că elementele problemei au un caracter existenţial, în timp ce obiectul ideal al ideii aparţine nonexistenţialului. Această problemă, precizează Dewey, îşi găseşte soluţia atunci cînd acceptăm faptul că atît faptele observate, cît şi ideile au un caracter *operaţional.* Astfel, ideile sînt operaţionale în sensul că ele dirijează observaţiile, ele reprezintă planuri de reorganizare a faptelor într-un tot coerent, într-o experienţă unificată. Totodată faptele sînt operaţionale, deoarece ele nu sînt complete în ele însele; în cursul anchetei ele sînt alese, descrise şi aranjate în scopul determinării situaţiei. Faptele nu reprezintă simple rezultate ale observării, ele sînt fapte ce pot fi asociate în

91* Vezi John Dewey, *Logic-. The Theory of Inquiry,* op. cit., **p.** 53; *trad. fr. cit.,* p. 113; *trad. it. cit.,* pp. 72—73.

moduri diferite, astfel încît să producă anume funcţionalităţi. în acest sens, fiind funcţionale, faptele au cu necesitate caracter operaţional.
în cursul anchetei faptele sînt tratate prin intermediul simbolurilor, în caz contrar, ca fapte, existenţialmente prezente, ele pierd caracterul provizoriu, devin aserţiuni categorice şi ancheta ia sfîrşit.
Termenul de operaţional Dewey nu îl utilizează ca un substitut al celui de *instrumental.* După cum scrie Dewey, el exprimă modul în care şi prin care obiectul anchetei se transformă în mijloc pentru atingerea scopului acesteia: instituirea situaţiilor existenţiale determinate. **Ca** termen general, „instrumental" semnifică relaţia „mijloc-consecinţă". ca o categorie fundamentală de interpretare a formelor logice, în timp ce „operaţional" exprimă condiţiile prin care obiectul: a) este adaptat pentru a servi ca mijloc şi b) funcţionează real ca mijloc în efectuarea transformării obiective care este sfîrşitul anchetei[92 93].
Forţa operativă a ideilor şi faptelor, subliniază Dewey, este recunoscută în măsura în care ele sînt legate de *experimentare.* Numai o verificare experimentală activă poate atesta valabilitatea soluţiei preconizate. Metoda experimentală ştiinţifică, remarcă Dewey, este o *încercare a ideilor-,* ca atare, chiar dacă eşuează practic — sau momentan — ea este intelectuală şi rodnică, deoarece învăţăm din greşelile noastre atunci cînd străduinţele ne sînt fundamentate pe o gîndire serioasă (s.n.V.N.)[1].

> Metoda experimentală, scrie Dewey, are două aspcvte[94 95 96]: a) Pe de o parte, ea înseamnă că n-avem dreptul să categorisim ceva drept cunoaştere, decît atunci cînd activitatea noastră a produs realmente anumite schimbări fizice ale lucrurilor, care concordă

92 Vezi *ibidem,* p. 55;'îrad. *fr., p.* 115; *trad. it.,* pp. 74—75.
93 Cf. *ibidem,* p. 14 n.; *trad. fr.,* pp. 71 — 72 n.; *trad. it.,* pp. 25 — 26 n.
94 Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia ducaţiei,* op. cit., p. 287.
95 Cf. *ibidem.*
96 Vezi şi J o h n E. S m i t h, *The Spirit of American Philosophy. Peirce, James, Royce, Dewey, Whitehead,* New York, Oxford Univer- sity Press, 1963, IV. *John Dewey: Experience, Experiment and the Method of Intelligence,* pp. 115 — 160.

şi confirmă concepţia noastră. în lipsa unor asemenea schimbări, opiniile noastre nu sînt decît ipoteze, teorii, sugestii, prezumţii şi trebuie adoptate cu titlu de încercare şi folosite ca indicaţii pentru experienţe ulterioare; b) Pe de altă parte, metoda experimentală de gîndire înseamnă că gîndirea este utilă, exact în măsura în care anticiparea consecinţelor viitoare se face pe baza observaţiei cuprinzătoare a condiţiilor actuale[3].

George Herbert Mead (1863—1931) identifică în dezvoltarea metodei experimentale de cunoaştere secvenţe similare cu cele'stabilite în cadrul anchetei de Dewey: a) prezenţa unei probleme; b) expunerea problemei în termenii condiţiilor unor soluţii posibile; c) naşterea ideilor sau formarea ipotezelor; d) testareajnentală a ipotezelor; e) testarea experimentală a ipotezelor[97].

c. O privire sintetică

FĂRĂ A INTENŢIONA O RELUARE ŞI O ADÎNCIRE A TRĂSĂ- turilor definitorii ale experienţei, încercăm, în limitele spaţiului restrîns de care dispunem, să reţinem cîteva aspecte esenţiale ale conceptului, aşa cum au fost ele relevate de Dewey însuşi şi de interpreţii gîndirii sale.

Este de remarcat faptul, subliniat de Israel Scheffler, că în cadrul conceptului de experienţă formulat de Dewey coexistă trei elemente primordiale, elemente care au fost evidenţiate şi de noi în analiza ontologică şi epistemologică a conceptului[1]:
a) accentul biologic asupra experienţei ca un produs. al *interacţiunii* între condiţii obiective şi energii organice;
b) noţiunea ştiinţifică de *experiment,* ca o alternare deliberată a mediului prin investigaţii, ducînd la noi cunoştinţe;
c) doctrina lui Peirce despre semnificaţie conform căreia concepţiile trebuie să fie analizate în funcţie de consecinţele acţiunilor, asemenea concepţii folosind de aceea la reglarea reflexivă a conduitei.

97Vezi G. H. Mead *The Philosophy of Act,* editată cu o introducere de Charles W. Morris, John M. Brewster, Albert M. Dunham şiDavid L. Miile r, Chicago, University of Chicago Press, 1938, p. 82 ; A n d r e w J. R e c k, *Recent American Philosophy. Studies of Ten Representative Thinkers,* New York Pantheon Books,' 1964, pp. 56—95; Darnell Rucker, *op. cit.,* pp. 54—55.

Ideea de experienţă şi filosofie a experienţei, înţeleasă de Dewey ca o adevărată *philosophia perennis,* concentrează în scrierile gînditorului american o suită de note caracteristice, dintre care reţinem, cu adnotările noastre, alături de G. Deledalle, pe următoarele[98] [99]:

1) O experienţă este o tranzacţie situaţională în cursul căreia un organism se adaptează la un mediu pe care îl transformă.

2) Sfîrşitul şi finalitatea unei tranzacţii este o nouă experienţă a cărei unitate dovedeşte şi pune la încercare continuitatea tranzacţională.

3) Experienţa umană este ancheta. Aceasta este o tranzacţie organică cu un mediu biologic şi social. Sfîrşitul şi ţinta ei sînt o nouă experienţă unificată.

4) Experienţa este cumulativă şi creatoare. Ea creşte şi dă naştere unor organe sau instrumentalităţi.

5) Una din aceste instrumentalităţi este inteligenţa, a cărei dezvoltare continuă este *cauza essendi* a principiilor raţiunii si a conţinutului spiritului.

6) Experienţa imediată nu este cognitivă. Ea este „avută" ca posesiune sau utilizare.

7) Nici experienţa mediată nu este cognitivă, în sensul că ar reprezenta cunoaşterea unui obiect de către un subiect. Ea este un sistem de implicare a semnificaţiilor simbolice. Ea constituie logica.

8) Continuitatea mediatului şi a imediatului este instrumentală. Ea leagă operaţional şi instrumental semnificaţia ca sens, de simbol ca semn. Ea nu diferă de continuitatea organică. Subiectul nu este nici cunoscător, nici spirit, nici conştiinţă, el este un mijloc de acţiune, o „agency of doing"[100].

9) Timpul este o realitate biologică. Continuitatea este temporală.

10) Individul este o abstracţie dacă este opus socialului. Omul este o realitate biologico-socială, aşa cum organismul este o realitate biologică.

11) Experienţa umană este liberă şi angajată. Ea este valorizare. Omul îşi alege simbolurile şi semnele, decide

98 Israel Scheffler, *op. cit.,* p. 197.

99 Vezi Gărard Deledalle, *op. cit.,* pp. 521 — 532.

100 Cf. John Dewey, *Experience, Knowledge and Value: A Eejoin- der,* în P. A. S c h i 1 p p (ed.), *The Philosophy of John Dewey,* New York, Tudor Publishing Company, 1951, p. 542.

asupra relaţiilor şi explicaţiilor lor, dar le supune la încercarea continuităţii şi a unităţii în tranzacţia experienţială.
12) Continuitatea şi unitatea calitativă a experienţei unificate este dovada şi proba, ţelul şi limita experienţei.
13) Experienţa continuă şi unficată este expresia filosofică a culturii ştiinţifice şi democratice. Ea este educaţie şi creaţie a omului în continuitate şi în uniune cu această cultură într-o experienţă împărtăşită.
14) Filosofia experienţei este continuistă şi antidualistă.
15) Dat fiind că nu există o experienţă, ci experienţe, filosofia experienţei nu este monistă, ci pluralistă.
16) Fiind continuistă, filosofia experienţei este naturalistă. Apariţia organismului uman şi a produselor sale „spirituale" nu a avut ca efect suprapunerea unei supranaturi la o natură; un spirit materiei. Apariţia organismului uman a fost un răspuns la o problemă cosmică. Ea este deci un eveniment natural. Naturalismul umanizează, spiritualizează natura.
17) Experienţa umană a mijlocit şi dezvoltat sistemul semnificaţiilor. Filosofia experienţei este raţionalistă.
18) Experienţa este instrumentală. Ea leagă organul sau instrumenta- litatea, organismul sau sistemul de semnificaţii cu lumea lucrurilor. Filosofia experienţei este realistă.
19) Experienţa este în primul rînd acţiune; filosofia experienţei este o logică a acţiunii.
20) Deoarece filosofia experienţei este o experienţă şi o logică a acţiunii, ea este metodă, regulă şi ideal de conduită. Ea nu desparte deci teoria de practică. Ea este filosofie trăită: morală şi educaţie în experienţa împărtăşită. Trebuie să subliniem totodată faptul că în ceea ce priveşte relaţia dintre gîndire şi realitate, filosofia experienţei promovată de Dewey se caracterizează printr-o oscilaţie ambiguă între a considera experienţa ca fiind dependentă de realitate şi realitatea dependentă de experienţă, în acest sens, este dificil de a determina relaţia dintre natură şi experienţă — în sensul priorităţii existenţiale a unuia dintre cei doi factori — aşa cum apare aceasta în lucrările lui John Dewey. în primul capitol din *Experience and Nalure (Experience and Philosophic Method)* Dewey precizează că experienţa este ceva care apare numai în condiţii speciale, ca acelea care există la o fiinţă superior organizată care

cere în schimb un mediu specializat. Nu există nici o dovadă că experienţa apare oriunde şi oricînd[1]. O atare aserţiune poate determina la a se presupune că Dewey postulează primatul naturii, aceasta puţind exista independent de experienţă, care este dependentă de însăşi existenţa fiinţei vii (partea naturii). Dewey însă nu ajunge la această precizare, ba din contra în unele din textele sale se reliefează primatul ontologic al experienţei, în sensul că ea este definită ca un concept prim, iar natura ca un concept ultim.

Un aspect important al filosofiei experienţei este marcat de faptul că în concepţia lui Dewey, cunoaşterea,'gîndirea, inteligenţa — adică tot ceea ce ar putea fi numit *teorie* — nu este tratat aparte de acţiune şi existenţă — adică de *practică.* Gîndirea şi acţiunea sînt procese continue, unul altuia.

în ceea ce priveşte teoria logică a lui John Dewey nu trebuie uitat faptul că acesta îşi începe cariera ca un hegelian pentru care logica formală era *fons et origo malorum* în filosofie. în consecinţă „logica" lui Dewey, asemenea cu cea a unor gînditori precum Bradley, Bosanquet, Mill sau Venn, rezidă în analiza naturii gîndirii; după cum aprecia Peirce ea are drept subiect „istoria naturală a gîndirii". Pentru Dewey logica nu este decît o teorie a cercetării, o analiză a proceselor gîndirii ştiinţifice[101 102].

Esenţa *instrumentalismului pragmatic,* a *empirismului naturalist,* sau a *naturalismului umanist* promovat de Dewey, rezidă, după propria-i subliniere, în aceea că concepe cunoaşterea şi practica drept mijloace de a îmbogăţi calitatea experienţei. Aceasta, observă Dewey, nu implică faptul că acţiunea este superioară cunoaşterii, iar practica inerent superioară gîndirii. Interacţiunea constantă şi efectivă a cunoaşterii şi acţiunii este ceva diferit de exaltarea activităţii pentru propria ei plăcere. Acţiunea, atunci cînd este condusă de cunoaştere, este metodă şi mijloc, nu scop. Obiectivul şi finalitatea este

101 John Dewey, *Experience and Nature,* New York, Dover Publi- cations, Inc,. 1958, p. 3a.

102 Vezi în acest sens şi M or t o n White, *Science and Sentiment in America. Philosophical Thought from Jonathan Edwards to John Dewey,* New York, Oxford University Press, 1972, pp. 280—285.

încorporarea mai sigură, mai liberă şi mai largă a valorii în experienţă prin intermediul acelui control activ al obiectelor, pe care numai cunoaşterea îl face posibil[103].

Analiza conceptului de experienţă promovat de Dewey — atît a dimensiunii ontologice, cît şi epistemologice — a suscitat numeroase discuţii care, deşi au angajat personalităţi marcante, precum George Santayana, G. Watts Cunnigham, E. B. Mc Gilvary, E. Nagel, Wendell Thomas, Morrjs R. Cohen, Bertrand Russel, William E.

103Vezi John Dewey, *The Quest for Certainty,* op. cit., p. 37 n. O subtilă analiză a concepţiei lui Dewey laCarlton H. Bowyer, *Philosophical Perspectives fo Education,* Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1970, pp. 80—85, 280—290.

CONCEPTUL DE EDUCAŢIE

a. Teza: educaţia din punct de vedere individual sau ca reconstrucţie a experienţei

EDUCAŢIA, ÎN CONCEPŢIA LUI DEWEY, ESTE O *DEZVOL-tare în, prin* şi *pentru experienţă.* Unul din principiile fundamentale ale experienţei este, după cum am văzut, cel al continuităţii, al conti- nuumului experienţial. Acest principiu — care îngemănează în concepţia lui Dewey influenţe darwiniste şi hegeliene — semnifică faptul că fiecare experienţă pe de o parte conţine ceva din experienţele anterioare ei, iar pe de altă parte ea modifică înlr-un anumit fel subiectul şi această

’ [v]-zi bibliografia critică întocmită de noi, de la sfîrşitul lucrării.

■ O bună prezentare şi interpretare critică a unora din punctele de vedere menţionate face G e r a r d D e 1 e d a 11 e, în *op. cit.,* pp. 398— 408 şi în *La theorie de l’enquete et le probleme de la verile,* op. cit. Observaţii interesante asupra conceptului de experienţă la Dewey în Paul Tibbets, *John Dewey and Contemporary Phenomenology on Experience and the Subject-Object Relation,* în: „Philosophy today", voi. 15, nr. 4/4, winter 1971, pp. 250—276.

- CJ. J. A. Lei gh ton, *The Field of Philosophy,* New York, D. Appleton and Co., 1970, p. 381.

Hocking, D. S. Mac- kay, Shalom J. Kahn, Albert G. A. Boltz, H. S. Thayer, Richard M. Gale. Felix Kaufmann ş.a.[1], au vădit nu de puţine ori o flagrantă neînţelegere a literei şi spiritului filosofiei lui John Dewey[2].

Centrată pe conceptul de experienţă, filosofia lui Dewey în încercarea ei sintetică, rămîne totuşi restrictivă. Astfel, Dewey ar vrea ca să abandonăm problemele tradiţionale ale relaţiei dintre subiect şi obiect, conştiinţă şi existenţă, libertate şi determinism transformînd filosofia într-un simplu instrument tehnic pentru o mai bună organizare a experienţei şi acţiunii umane, într-o unealtă pentru rezolvarea problemelor practice, educaţionale, politice şi personale[3]. modificare afectează calitatea experienţelor următoare[1]. Experienţa privită strict ca o continuitate apare astfel ca sinonimă conceptului de natură, în timp ce experienţa umană are drept notă distinctivă şi trăsătură esenţială caracterul unei continuităţi reconstructive de tip educativ. *Experienţa este o tranzacţie continui, experienţa umană este o tranzacţie reconstrudivă*[104] [105].

Dewey subliniază totodată faptul că latura activă a experienţei modifică condiţiile obiective în care au loc experienţele. Diferenţa dintre sălbăticie şi civilizaţie, exemplifică el, se întemeiază pe gradulîn care experienţele anterioare au schimbat condiţiile obiective în care au loc experienţele ulterioare[106] [107].

Dacă, oricum, fiecare experienţă trăieşte în continuare în experienţele ulterioare, problema centrală a unei educaţii bazate pe experienţă, scrm Dewey, este să selecteze tipul de experienţe actuale care să trăiască *fructuos* şi *creativ* în experienţele subsecvente (s.n.V.N.)[1]. Trebuie să se ţină seama de viitor în toate momentele procesului educaţional; funcţia cunoaşterii este şi aceea de a face o experienţă aplicabilă în cadrul altor experienţe.

104Vezi în acest sens John Dewey, *Experience and Education,* The Kappa Delta Pi Lecture Series, New York, London, Collier Books, Collier-Macmillan Ltd., 1972, p. 35; vezi şi trad. fr. J o h n Dewey, *Experience et education,* presentation et traduction de M. A. C a rr o i, Paris, Librairie Armând Colin, 1968, pp. 79—80.

105Vezi John Dewey, *Experience and Mature,* Chicago, London, Open Court Publishing Company, 1925, p. 295.

106Vezi John Dewey, *Experience and Education,* op. cit., p. 39; *trad.fr.cit. ,* p. 85.

107Cf. J o h n Dewey, *Experience and Education,* op. cit., pp. 27 — 28 ; *trad.fr.cit.,* p. 70.

Devenirea întru reconstrucţie a experienţei conduce astfel pe Dewey la ideea că educaţia este o reorganizare sau o reconstrucţie permanentă a experienţei. Altfel spus, actul experienţial ca reconstrucţie este un act educaţional în sens larg. Dacă esenţa educaţiei progresiviste, aşa cum o concepe Dewey, rezidă tocmai în această idee că există o relaţie intimă şi necesară între procesul experienţe;, şi cel al educaţiei, o conexiune organică între educaţie şi experienţa personală, acest lucru nu semnifică însă că orice experienţă este intrinsec plină de valoare educativă autentică. Chiar dacă experienţa este în sens larg educativă, ea nu este în orice situaţie sinonimă cu un act educaţional, între experienţă şi educaţie neputînd fi pus oricînd semnul egalităţii. Principiul continuităţii reprezintă tot odată criteriul fundamental pentru discriminarea valorii educative sau noneducative a oricărei experienţe în sensul identificării calităţii acestora prin efectul asupra experienţelor următoare. Experienţa educativă conferă o putere sporită de orientare sau control ulterior în sensul că a presupune despre cineva că este educat echivalează cu a presupune că ştie despre ce e vorba, că poate să aibă în vedere anumite consecinţe sau că deţine o viziune anticipativă; după cum precizează Dewey, că poate prin urmare să se pregătească din timp astfel, încît să-şi asigure consecinţe avantajoase şi să le evite pe cele nedorite[1].

Din acest punct de vedere orice activitate care este cu adevărat educativă implică şi atinge scopul transformării experienţei printr-o sporire a semnificaţiilor ce corespunde unei percepţii îmbogăţite a conexiunilor şi continuităţii activităţilor în care sîntem angajaţi.

> Referindu-se la faptul că cunoaşterea este perceperea unor conexiuni ale unui obiect care determină aplicabilitatea lui într-o situaţie dată, Dewey reţine următorul exemplu semnificativ[108] [109]: sălbaticii reacţionează la apariţia unei comete aşa cum reacţionează la alte evenimente care ameninţă securitatea vieţii lor. Aşa cum încearcă să-i intimideze pe duşmani sau fiarele sălbatice prin ţipete, bătăi de tobă, agitarea armelor etc., ei folosesc aceleaşi

108Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filo- sofia educaţiei,* Studiu introductiv, tabel cronologic, note şi comentarii deNicolae Sacaliş şiViorel Nicolescu, Col. Lucrări fundamentale, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, p. 68.

109*Ibidem,* pp. 288 — 289.

metode pentru a înspăimînta cometa. ... sălbaticii nu fac decît să recurgă la obişnuinţă... Unicul motiv pentru care nu acţionăm într-un mod analog este că nu considerăm cometa ca un eveniment izolat, unic, ci o percepem în relaţiile ei cu alte evenimente. O plasăm, cum am spune, într-un sistem astronomic. Reacţionăm la *conexiunile* ei şi nu la opoziţia imediată. Astfel, atitudinea noastră faţă de ea este mult mai liberă. (Pentru Dewey cuvîntul „liber" marchează deosebirea dintre principiul *cunoaşterii* şi cel al *obişnuinţei.)* Putem să ne apropiem de ea, ca să spunem aşa, din orice direcţie sugerată de aceste conexiuni. Putem recurge, după cum apreciem că este raţional, la oricare dintre deprinderile adecvate pentru oricare dintre obiectele corelate. Astfel, abordăm noul eveniment nu imediat, ci indirect — prin inventivitate, ingeniozitate, bogăţie de resurse. O cunoaştere ideală va reprezenta o astfel de reţea de interconexiuni încît orice experienţă anterioară va oferi un avantaj pentru abordarea problemei apărute în cadrul unei experienţe noi.

Se ajunge astfel la ceea ce Dewey numeşte definiţia tehnică a educaţiei: *ea este acea reconstrucţie sau reorganizare a experienţei care se adaugă la înţelesul experienţei precedente şi care măreşte capacitatea de a dirija evoluţia experienţei care urmează* (s.n.)[110].

Trebuie menţionat faptul că în interpretarea forţei şi funcţiei educaţionale a unei experienţe, principiului continuităţii i se adaugă celălalt principiu caracteristic oricărei experienţe — principiul interacţiunii, care, după cum menţionează Dewey, atribuie drepturi egale ambilor factori implicaţi într-o experienţă: condiţiile obiective şi condiţiile interne. Aceste două principii nu sînt separate unul de altul; ele se controlează şi se unesc.
Continuitatea şi *interacţiunea,* scrie Dewey, în îmbinarea lor activă, dau măsura semnificaţiei şi valorii educative a unei experienţe. Preocuparea imediată şi directă a unui educator o constituie aşadar situaţiile în care are loc interacţiunea. Individul, care intră în interacţiune ca unul din factori, este ceea ce este într-un moment dat. Celălalt factor, acela al condiţiilor obiective, este cel care intră, într-o măsură oarecare, în posibilităţile rezolutive ale educatorului[1].

110 *Ibidem,* p. 67.

b. Antiteza: educaţia din punct de vedere social

DE-A LUNGUL ISTORIEI OMENIRII, EDUCAŢIEI ŞI pedagogiei li s-au acordat semnificaţii şi funcţii din cele mai diferite. Ceea ce se remarcă însă este faptul că, dincolo de diferenţierile ce caracterizează specificul punctelor de vedere, acestea exprimă, explicit sau implicit, caracterul social al actului educaţional. Astfel sofiştii, Platon, Aristotel şi alţi gînditori ai antichităţii socoteau pedagogia ca fiind o parte a ştiinţelor despre stat. Întrucît Statul întreg are unul şi acelaşi scop, scrie Aristotel, educaţia trebuie în mod necesar să fie una şi aceeaşi pentru toţi membrii săi; ... şi este o eroare gravă să se creadă că fiecare cetăţean este stăpîn pe sine; ei aparţin toţi Statului pentru că toţi sînt elementele lui, şi pentru că îngrijirile date părţilor tre- buie să concorde cu îngrijirile date totului[111] [112].

Vives, Morus, Campanella, Comenius, Fichte, Pestalozzi, Her- bart, Schleiermacher, pentru a aminti doar cîteva nume, au apreciat cu toţii, deşi nu-i acordau aceeaşi importanţă, baza socială a educaţiei. în studiul *Pedagogia socială,* scris anume pentru *Anuarul pedagogic* editat în 1912 de Onisifor Ghibu, Paul Natorp sublinia că problemele educaţiei trebuie tratate ştiinţific în legătură cu chestiunile sociale, sau, în înţeles mai pregnant... că ştiinţa despre educaţie trebuie să se întemeieze pe ştiinţa despre viaţa socială[113]. Din această perspectivă, chiar doctrinele pedagogice care promovează ideea unei educaţii dincolo de influenţele societăţii, nu pot transcende, în ultimă instanţă, actul educativ realităţii sociale în care acesta se desfăşoară şi de care este condiţionat. Astfel, de exemplu, chiar Rousseau, care aparent, ar face excepţie, dezvoltă în *Consideraţii asupra guvernămîntului Poloniei şi asupra reformei sale proiectate în aprilie 1772,* ideea educaţiei naţionale („Educaţia este cea care trebuie să dea sufletului oamenilor *forma naţională* şi să le dirijeze în aşa fel opiniile şi gusturile, încît să fie patrioţi din înclinare şi pasiune, din necesitate"). Dacă în realitate educaţia a fost din totdeauna un fapt social, punerea în evidenţă a acestui lucru are loc în special la sfîrşitul secolului al XlX-lea. Printre teoreticienii ce analizează dimen-

111Cf. J o h n Dewey, *Experience and Education,* op. cit., pp. 44—45; *trad.fr.cit.,* p. 92.

112Cf. Aristotel, *Politica,* în româneşte de El. B e z d e c h i, Biblioteca politică, îngrijită de D. Guşti, Bucureşti, Cultura naţională, 1924, pp. 189—190.

113Cf. P. Natorp, *Pedagogia socială,* în O. Ghibu, *Anuar pedagogic (1913),* Sibiu, Tiparul tipografiei arhidiecezane, 1912, p. 18.

siunea socială a educaţiei se numără şi John Dewey.

Viaţa, ca proces de autoreînnoire, generat de interacţiunea dintre fiinţă şi mediul său, nu poate fi menţinută permanent în cadrul aceleiaşi fiinţe individuale.

Fiecare fiinţă umană, constitutivă a unui grup social, se naşte imatură, fără limbaj, convingeri şi idei — fără experienţă. Fiecare individ matur, fiecare unitate purtătoare a experienţei de viaţă a grupului respectiv dispare cu timpul. Şi totuşi viaţa grupului continuă. Continuitatea procesului vieţii nu implică deci dependenţa de prelungire *ad infinilum* a existenţei unui anume individ. *Educaţia, în sensul ei cel mai larg,* subliniază Dewey, *este mijlocul pentru menţinerea acestei continuităţi sociale a vieţii*[1] (s.n. V.N.).

Realitatea ineluctabilă a limitei de existenţă vie a fiecărui membru al societăţii impune necesitatea educaţiei, care săvîrşeşte procesul social de transmitere, de comunicare a deprinderilor de a face, de a gîndi şi de a simţi, cît şi a idealurilor, a speranţelor şi a aşteptărilor, a normelor şi a opiniilor de la vîrstnicii ce tind să dispară din viaţa societăţii, la tinerii ce păşesc într-însa. Educaţia apare deci pentru Dewey ca o *necesitate a vieţii,* ca o *funcţie socială de prim ordin.*

Diferenţa de experienţă dintre membrii maturi şi imaturi ai societăţii impune actul educaţiei, care, generic vorbind, nu semnifică altceva, apreciază Dewev într-un articol scris pentru *Enciclopedia educaţiei,* decît *suma totală a proceselor prin care o comunitate sau un grup social, mic sau mare, transmite puterile şi obiectivele sale cu scopul de a asigura existenţa şi creşterea sa continuă* (s.n.V.N.).[114] [115] în acelaşi sens, în *Democraţie şi educaţie,* se menţionează: ceea ce nutriţia şi comunicarea sînt pentru viaţa fiziologică, este educaţia pentru viaţa socială. Această educaţie constă, în primul rînd, în transmiterea prin comunicare. Comunicarea este un proces de împărtăşire a experienţei, pînă în momentul cînd aceasta devine bun comun[1]. în *Copilul şi*

114Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere in filosofia educaţiei,* op. cit., p. 4.

115John Dewey, *Education,* în P. M o n r o e, *Cyclopedia of Edu- cation,* voi II, p. 398. Apud Ou T s u i n-C h e n, *La doctrine pe- dagogique de John Dewey,* introduction du docteur L u t h e r H. Evans, directeur găneral de l'Unesco, deuxifeme ădition conforme ă la premiăre, Bibliothăque d'histoire de la philosophie, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1958, p. 138.

curriculum-ul se găseşte de asemenea subliniată ideea interacţiunii educative[116] [117] — factorii fundamentali în procesul educativ sînt: o fiinţă imatură, încă nedezvoltată şi anume scopuri, sensuri, valori sociale incorporate în experienţa matură a adultului. Procesul educativ constă în interacţiunea legitimă a s^stora.

re poziţii oarecum asemănătoare se situează teoreticieni ca Barth, Durkheim, Bougle. Astfel, Barth aprecia că educaţia reprezintă perpetuarea în timp a societăţii[118], iar Durkheim, în lucrarea apărută postum *Educaţie şi sociologie* (1922) dă o definiţie asemănătoare[119]: educaţia este acţiunea exercitată de generaţiile adulte asupra celor ce nu sînt încă coapte pentru viaţa socială. Ea are ca obiect să provoace şi să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale şi morale, pe care le reclamă de la el atît societatea politică în întregul ei, cît şi mediul special căruia îi este cu deosebire destinat.

Dezvoltarea civilizaţiei adînceşte distanţa dintre capacităţile originare ale fiinţei imature şi capacităţile şi normele adultului. Cu alte cuvinte, funcţia educaţiei devine tot mai complexă, sarcina sa tot mai dificilă şi mai impunătoare.

O societate nu se constituie prin simpla convieţuire fizică a unor indivizi, după cum faptul că mai mulţi indivizi lucrează pentru un scop comun nu înseamnă că ei formează un grup social[1]. Comunitatea implică o împărtăşire a obiectivelor, o comunicare a intereselor, o organizare a activităţii în

116Cf . J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 10.

117Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society.* Introduction by Leonard Carmichael, Phoe- nix Books, Chicago and London ,The University of Chicago Press, 1974, *The Child and the Curriculum,* p. 4.

118A se vedea P . Barth, *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geschichtlicher Bedeutung,* ed. IV, Leipzig, Barth, 1920, p. 6; P. Barth, *Die Elemente der Erziehungs und Unterrichlslehre,* ed. IX, Leipzig, Barth, 1923, p. 5.

119Cf. Emile Durkheim, *Educaţie şi sociologie,* traducere precedată de un studiu introductiv asupra lui Durkheim ca pedagog delorgu Stoian, cu o prefaţă de G.G. A n t o n e s c u, Bucureşti, Editura Casei Şcoalelor, 1930, pp. 78—79. Pentru adîncirea comparaţiei vezi Jyan Choy, *Etude comparative sur Ies doctrines pedagogiques de Durkheim et de Dewey,* Lyon, 1926; Gerard Deledalle, *Durkheim et Dewey,* în: „Les Etudes philosophiques", oct. —dec., 1959.

funcţie de scopuri — un consens al existenţei, conştiinţă socială. Ca fiinţă socială, omul nu poate fiinţa ca om dincolo de un mediu social determinat; activităţile sale vitale sînt asociate cu ale altora. Omul fiinţează într-un mediu social, deoarece ca om el este o fiinţă destinată a fi „legată de alte fiinţe" şi nu-şi poate îndeplini propriile sale activităţi fără să ţină seama de activităţile altora, deoarece acestea constituie condiţiile indispensabile pentru realizarea propriilor... tendinţe. Atunci cînd fiinţa umană acţionează, ea îi pune în acţiune şi pe ceilalţi şi reciproc[120] [121]. Mediul social, precizează Dewey, constă în totalitatea activităţilor unui grup, implicate în desfăşurarea activităţilor fiecăruia din membrii săi[122]. Ceea ce omul săvîrşeşte depinde de aşteptările, cerinţele şi dezaprobările celorlalţi. Mediul social este un mediu cu potenţe educative, fiindcă participarea la o activitate comună favorizează comunicarea şi împărtăşirea experienţelor.

Realizînd sarcina ce-i revine în cadrul activităţii comune, individul îşi însuşeşte obiectivele care o stimulează, metodele şi deprinderile necesare, precum şi spiritul său emoţional. Stimularea capacităţilor copilului are loc prin intermediul exigenţelor sociale ale mediului în care acesta trăieşte şi acţionează. Reacţiile celorlalţi membri ai grupului faţă de activitatea sa constituie puncte de reper pentru a înţelege şi evalua ceea ce reprezintă aceasta în termeni sociali. Cred, afirmă Dewey în *Crezul* său pedagogic, că întreaga educaţie se face prin participarea activă a individului la conştiinţa socială a omenirii[123]; ...cred că adevărata educaţie rezultă din stimularea capacităţii copilului prin exigenţele situaţiilor sociale ale mediului în care se găseşte copilul; ... cred că pentru a interpreta exact forţele copilului este necesară cunoaşterea condiţiilor sociale ale stării prezente a civilizaţiei[124] [125]; ... cred că educaţia este reglementarea procesului de participare la

120Vezi John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filo- sofia educaţiei,* op. cit., p. 6.
121 Cf. *ibidem,* p. 12.
122 Cf. *ibidem,* p. 21.
123Cf. J o h n Dewey, *Crezul meu pedagogic,* în I o n G h. S t a n- ciu, Viorel Nicolescu, Nicolae Şacali ş, *Antologia pedagogiei americane contemporane.* Col. Pedagogia secolului XX, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1971, p. 86.
124 Cf. *ibidem,* pp. 86 — 87.
125Cf. *ibidem,* p. 96.

conştiinţa socială; ... cred că respectul faţă de educaţie este datoria supremă a comunităţii[4]; ...cred că educaţia... este un proces al vieţii, şi nu o pregătire pentru viaţă[126].

Deci, în concluzie, scrie Dewey, viaţa socială nu solicită numai transmiterea şi învăţarea pentru propria ei continuitate, ci însuşi procesul trăirii în comun constituie un factor educativ. Acest factor lărgeşte şi luminează experienţa; stimulează şi îmbogăţeşte imaginaţia; creează responsabilitate faţă de precizia şi de forţa afirmaţiilor şi gîndirii[1]. Dar influenţa educativă a mediului nu este organizată, fiind lipsită de intenţionalitate, ea este de tip informai şi se poate difuza, înţelege şi asimila parţial sau necorespunzător; în plus o comunitate depinde într-o anume măsură de ceea ce se întinde dincolo de propriile ei teritorii şi de propria-i generaţie imediată. în consecinţă, societatea a instituit un mod special de relaţii sociale — relaţia educaţională — promovate de instituţii specializate — şcolile. Tot ceea ce societatea în devenirea sa progresivă a cîştigat pentru ea însăşi este pus la dispoziţia membrilor săi prin intermediul actului educaţional. Educaţia este înainte de toate un fapt social; sistemul şcolar, o parte a vieţii sociale.

Şcoala, ca mediu social specific pentru promovarea unei asocieri sociale de tip educaţional, are, apreciază Dewey, trei funcţii mai importante[127] [128]: simplificarea şi punerea în ordine a factorilor dispoziţiei ce trebuie dezvoltată; purificarea şi idealizarea obiceiurilor sociale existente; crearea unui mediu mai larg şi mai bine echilibrat decît cel de care ar putea fi influenţaţi tinerii, dacă ar fi lăsaţi în voia lor.

O civilizaţie este prea complexă pentru a putea fi asimilată direct, imediat şi integral. Educaţia trebuie să selecteze determinantele fundamentale ale unui anume tip de existenţă şi să le structureze astfel încît ele să poată fi transmise şi înţelese într-o ordine progresivă. în consecinţă, mediul educaţional trebuie să diminueze şi să elimine trăsăturile lipsite de valoare semnificativă pentru societatea respectivă din cadrul influenţelor exercitate asupra şcolarului. Astfel, şcoala devine un *mediu, social*

126 Cf. *ibidem,* p. 89.
127Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 7.
128 Cf. *ibidem,* p. 21.

purificat. Analizînd curriculum-ul şcolar, Dewey evidenţiază faptul că activităţile practice, ocupaţiile active trebuie să deţină o pondere accentuată, numai astfel puţind şcoala să se alăture vieţii, să devină habitatul copilului. Cred că educaţia care nu se prezintă prin înseşi formele vieţii, scrie Dewey, forme care se cuvin să fie trăite pentru ele însele, este o săracă substituire a realităţii naturale, care tinde să împiedice manifestarea acesteia[129].

Totodată mediul educativ trebuie să cuprindă şi să echilibreze diversele elemente constitutive ale mediului social, oferind şcolarului posibilitatea de a depăşi limitele experienţei grupului social în care s-a născut. Şcoala trebuie să reprezinte viata actuală, viaţa tot atît de reală şi de vitală pentru copil ca aceea pe care el o duce în familia sa, cu vecinii săi, pe locurile lui de joacă[1]; ea este o comunitate în miniatură, un embrion de societate[130] [131], care are funcţia de a coordona în cadrul înclinaţiilor fiecărui individ diversele influenţe ale variatelor medii sociale în care ea pătrunde[132] [133]. Din această perspectivă funcţia socială a educaţiei devine, într-un anume sens stabilizatoare şi integratoare. Principii asemănătoare cu cele ale lui Dewey exprimă şi Cecil Reddie, cel care deschisese cu cîţiva ani înaintea înfiinţării vestitei *şcoli experimentale de la Chicago (University Elemenlary School, Laboratory School, Dewey School)* o altă şcoală care avea să devină celebră: *New School Abbotsholme* (1889), al cărui principiu de bază este formulat în mod expres: *o casă mai largă şi un stat mai mic (a lerger home and a smaler state).* în pedagogia americană, ideea legăturii dintre viaţa şcolii şi cea a familiei fusese susţinută de colonelul Francis W. Parker (1837 — 1902), iniţiator al cunoscutului *Quincy System* şi director la *Cook County Normal School* din Chicago, pe care acesta o organizase ca „o casă model, o comunitate completă, o democraţie

129 Cf. J o h n Dewey, *Crezul meu pedagogic,* op. cit., pp. 89—90.
130 Cf. *ibidem,* p. 89.
131 Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society,* op. cit., *The School and Society,* p. 18.
132 Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 21.
133 [1] Francis W. Parker, *Talks and Pedagogics.* New York, 1894, p. 450.

embrionară"[1]. Scopul şcolii-laborator conduse de Dewey constă, după cum precizează acesta, în încercarea de a descoperi în administraţia şcolară, în selectarea conţinutului învăţămîntului şi în metodele de învăţare, predare şi disciplină modul în care o şcoală poate deveni o comunitate axată pe cooperare, dezvoltînd totodată capacităţile individuale şi satisfăcînd nevoile proprii ale copiilor[134].

După cum precizează Dewey, din punctul de vedere ai copilului, marea risipă în şcoală provine din imposibilitatea sa de a-şi utiliza în interiorul şcolii experienţele pe care el le dobîndeşte în afara acesteia într-un mod complet şi liber; în timp ce, pe de altă parte, el nu poate să aplice în viaţa zilnică ceea ce învaţă în şcoală. Iată izolarea şcolii — izolarea ei de viaţă[135].

Totodată însă, subliniază Dewey, societăţile se străduiesc să orienteze experienţa tinerilor într-o asemenea direcţie încît în locul deprinderilor curente, să se formeze deprinderi mai bune, astfel incit viitoarea societate adultă să fie mai bună decît cea prezentă[1]. într-o astfel de subliniere a eficacităţii potenţiale a educaţiei, ca factor constructiv de îmbunătăţire a societăţii, poate fi uşor recunoscut sîmburele crezului reconstrucţionist care consideră că şcolii îi revine un rol creator în formarea viitorului[136 137].

134[s]Cf. Katherine Câmp Mayhew, Anna Câmp Ed- w a r d s, *The Dewey School,* New York, D. Appleton-Century Co., 1936, pp. XV-XVI.

135Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society,* op. cit., *The School and Society,* p. 75.

136Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere In filosofia educaţiei,* op. cit., p. 69.

137Pentru analiza unor implicaţii sociale ale educaţiei şi pentru comparaţia unor idei ale lui Dewey cu cele ale lui Henry Mâine, vezi şi Henry J. Perkinson, *Two Hundred Years of American Educaţional Thought.* Educaţional Policy, Planning and Theory, Se- ries Editor: Don Adams, New York, David McKay Company, Inc., 1976, pp. 200—205, 210 — 218. Vezi de asemenea excelenta lucrare aluiLawrence A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876—1957,* New York, Alfred A. Knopf, 1964, în special pp. 115 — 126, cea mai completă istorie a educaţiei progresiviste din cîte cunoaştem; J. S. B r u b a c h e r, *John Dewey* (1859—1952), înJean Chateau (sous la direction), *Les grandes pedagogues,* troisieme edition revue et mise ă

Reconstrucţia experienţei este deci atît personală, cit şi socială.

c. Sinteza: educaţia ca proces de creştere

DEWEY ESTE UN PREA FIN DIALECTICIAN CA SĂ NU EVITE posibilitatea, fie ea doar teoretică, a unei înţelegeri dualiste şi ambigue a celor două perspective de analiză a conceptului de educaţie: perspectiva individuală şi perspectiva socială. Pentru a evita un conflict hermeneutic, în cazul cînd acestea ar fi interpretate unilateral şi nu integrator, Dewey pune în circulaţie ideea sintetică şi sincronică a creşterii, a dezvoltării.

Procesul de creştere semnifică pentru Dewey *deplasarea cumulativă a acţiunii spre un rezultat ulterior* (s.n. V.N.)[138].

Accepţia educaţiei ca proces de creştere se relevă atunci cînd tratarea teoretică surprinde actul educativ ca o interacţiune a două forţe complementare: existenţa socială, înţeleasă ca un lucru împlinit şi tendinţele de dezvoltare ale fiinţei ca o manifestare a individualităţii. Acest proces educativ, observă Dewey, are două aspecte: unul *psihologic* şi altul *sociologic,* şi nici unul din ele nu poate fi subordonat celuilalt şi neglijat, fără a nu atrage după sine rezultate supărătoare ... Cred că aspectul psihologic şi aspectul sociologic sînt organic legate şi că educaţia nu poate fi privită ca un compromis sau ca o suprapunere a unuia asupra celuilalt (s.n.V.N.)[1]. în *Copilul şi Curriculum-ul* se precizează în mod similar: ar fi util să distingem şi să raportăm unele la altele aspectele *logice* şi cele *psihologice* ale experienţei — primele reprezentînd obiectul de studiu în sine, celelalte relaţia lui cu copilul... Logicul nu se opune psihologicului... în sensul cel mai larg punctul de vedere logic este el însuşi psihologic; el semnifică un punct în

jour, Paris, P.U.F., 1966, pp. 309—312 ; W i 11 i a m B o y d, *The His- tory of Western Education,* eighth edition, revised and enlarged by Edmund J. King, New York, Barnes and Noble, Inc., 1967, pp. 398—407 ; Davi d W. Marceli, *Progress and Pragmatism'. James, Dewey, Beard and the American Idea of Progress,* Contribu- tions to American Studies, Series Editor: Robert H. Walker, Nr. 9, Westport, Connecticut, London, England, Greenwood Press, 1974, pp. 232-257.

138'John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 37.

dezvoltarea experienţei şi justificarea Iui constă în funcţionarea, în creşterea viitoare pe care o asigură'.

Din această perspectivă imaturitatea sau copilăria este înţeleasă de Dewey nu prin raportare la vîrsta adultă, ca la un etalon fix, în comparaţie cu care ea apare ca o lipsă, ci sub aspectul ei intrinsec, absolut, care evidenţiază faptul că ea desemnează o forţă şi o capacitate pozitivă, *puterea de creştere.* Totodată, creşterea nu apare ca ceva care ar umple presupusul gol existent între imaturitate şi maturitate, ea este un element al vieţii ce are un caracter permanent deoarece, subliniază Dewey, *in realitate nu există nici un fenomen pentru care creşterea să fie relativă, cu excepţia unui plus de creştere* (s.n.)[139] [140] [141].

Transpusă în echivalenţe educative ideea educaţiei ca proces de creştere semnifică, spune Dewey, faptul: 1) că procesul educativ nu are nici un scop în afara lui; el constituie propriul său scop şi 2) că procesul educativ este un proces de continuă reorganizare, reconstrucţie, transformare*.

în mod similar cu procesul creşterii, nu există nici un lucru, crede Dewey, căruia să i se poată subordona educaţia, în afară de un plus de educaţie. O persoană educată este definită de Dewey drept o persoană care are puterea de a merge mai departe şi de a obţine mai multă educaţie[1]. După cum precizează în *Reconstruction in Philosophy.* cel mai bun lucru care se poate spune despre orice proces special al educaţiei, ca acela al perioadei şcolare, este că el face subiecţii capabili pentru o educaţie ulterioară: mai sensibili faţă de condiţiile creşterii şi mai abili în a profita de ele[142] [143].

139 Cf. J o h n Dewey, *Crezul meu pedagogic,* op. cit., pp. 87 — 88.

140Cf. John Dewey, *The Child and the Curriculum. The School and Society,* op. cit., *The Child and the Curriculum,* pp. 19, 22. Vezi şi R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *A History of Education in American Culture,* New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, Hoit, Rinehart and Winston, 1964, pp. 343-347, 496-499.

141John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 45.

* Cf. *ibidern,* p. 44.

142Vezi R. D. A r c h a m b a u 1 t (ed.), *John Dewey on Education : Selected Writings,* New York, Modern Library, 1964, p.4.

143 Apud H e n r y J. Perkinson, *op.cit.,* p. 209.

Creşterea nu trebuie dedusă numai din natura biologică, psihologică şi socioculturală — Dewey subliniază importanţa acesteia din urmă — a omului, ci şi din poziţia sa în univers, deoarece pentru a fiinţa omul trebuie să se adapteze activ şi continuu la mediu, lumea fiind procesuală şi schimbătoare. Existenţa ca experienţă poate fi deci înţeleasă numai ca o dialectică continuă a schimbării şi permanenţei.

Întrucît viaţa înseamnă reconstrucţie experienţială, dezvoltare, fiinţa umană trăieşte în toate etapele viratelor sale cu aceeaşi plenitudine interioară. Prin urmare educaţia înseamnă *acţiunea de a oferi condiţiile ce asigură creşterea sau adaptarea la viaţă indiferent de vîrstă ... viaţa are o calitate intrinsecă ... şi această calitate constituie obiectul educaţiei* (s.n.)[144]. în consecinţă, precizează Dewey, criteriul pentru a aprecia valoarea educaţiei şcolare este măsura în care ea creează dorinţa de creştere continuă şi în care oferă mijloace pentru a traduce în viaţă această dorinţă.[145] într-un anumit sens fiecare experienţă, observă Dewey, ar trebui să facă ceva pentru a pregăti o persoană pentru experienţe ulterioare cu o calitate mai profundă şi mai intensă. Chiar acesta este sensul creşterii, continuităţii, reconstruirii experienţei[146].

în *Copilul şi curriculum-ul* Dewey subliniază faptul că experienţa copilului nu este autoexplicativă, completă în sine şi finală, ci tranzitorie, în consecinţă, în educaţie, precizează Dewey, este necesar să se interpreteze şi să se aprecieze elementele din manifestările şi eşecurile prezentate ale copilului, demonstraţiile sale de forţă şi slăbiciune *în lumina unui proces de creştere mai amplu in care ele îşi află locul* (s.n. V.N.)[147]. Numai astfel se poate discrimina axiologic între înclinaţiile, scopurile şi experienţele prezente ale copilului, stabilindu-se locul acestora în cadrul experienţei în creştere.

Este de subliniat faptul că dezvoltarea, creşterea sînt în ultimă instanţă ilustrări ale principiului continuităţii —

144Vezi John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., pp. 45 — 46.

145 Cf. *ibidem,* p. 47.

146[6] Cf. John Dewey, *Experience and Education,* op. cit., p. 47; *trad.fr.cil.,* pp. 94 — 95.

147[8] Vezi John Dewey, *The Child and the Curriculum. TheSchool and Society,* op. cit., *The Child and the Curriculum,* p. 13.

fundamental pentru filosofia experienţei promovată de Dewey.

Această viziune corespundea în egală măsură atît datelor biologiei darwiniste, care sublinia că viaţa organică nu urmăreşte să realizeze şi să menţină speciile, ci urmăreşte realizarea unui plus de dezvoltare, cît şi datelor psihologiei, care arătau că psihicul şi organismul nu reprezintă o entitate fixă şi stabilă, ci un proces care se deplasează cumulativ de la copilărie la maturitate[148].

Este de remarcat o anume similitudine a construcţiei teoretice a conceptului educaţiei ca proces de creştere la Dewey şi la Friedrich Froe- bel (1782-1852).

Pentru Froebel faptul că educaţia este un proces de creştere presupu- pune, asemenea oricărui proces de creştere, acţiunea conjugată a două legi: legea *opoziţiei* şi cea a *conexiunii.* Legea opoziţiei sau a polarităţii semnifică faptul că orice lucru îşi are opusul său în lume — spirit şi materie, bărbat şi femeie, animal şi plantă, vertical şi orizontal etc. în educaţie opoziţia se manifestă între lumea exterioară (mediul) — aspectul sociologic la Dewey — şi natura internă, intrinsecă a fiinţei ce creşte — la Dewey aspectul psihologic. Legea conexiunii reprezintă posibilitatea de a corela cei doi factori opuşi prin intermediul unui al treilea — datorită acestui fapt ea este apreciată de Froebel ca fiind o lege a trinităţii.

Froebel însă acordă o valoare simbolică în educaţie faptelor concrete ale experienţei, considerînd că ele desemnează trăsături transcendentale ale idealului dezvoltării, lucru sever criticat de Dewey. Astfel, de exemplu, pentru Froebel cercul în care se adună copiii la grădiniţă trebuie folosit nu deoarece reprezintă un mod de a-i grupa pe copii, ci pentru că el este „simbolul vieţii colective a omenirii în general",

148Asupra lui Dewey ca „filosof al creşterii" vezi şiSidney Hook, *Education and the Taming of Poiver,* Alcove Press, 1974, în special pp. 21 —31; Harry G. Good, *A History of American Education,* second edition, New York, The Macmillan Gompany, 1964, pp. 362 — 364.

[8] Prezentări sintetice asupra pedagogiei lui Froebel în R o b e r t R. R u s k, *The Doetrines of thi Great Education,* revised and enlarged fourth edition, Melbourne, London, Toronto, New York, Macmillan, St. Martin's Press, 1969, cap. XI. Froebel, pp. 261—280; G a r 1 t o n H. B o w y e r, *Philosophieal Pespectives for Education,* Glenview, Illinois, Scott, Foreman and Company, 1970, pp. 254—259.

iar mingea trebuie utilizată pentru că este atît simbolul unităţii tuturor lucrurilor, cît şi al unităţii naturii copiilor: *Der Ball is ein B(ild des) AII* etc.[8]

Spre deosebire de Froebel, care concepe creşterea ca dezvăluirea unui principiu latent preexistent, al cărui obiectiv apare de natură transcendentală, Dewey consideră că dezvoltarea experienţei reprezintă îngemănarea permanentă a condiţiilor obiective cu condiţiile subiective într-o interacţiune ineluctabilă.

> în ceea ce priveşte educaţia *copilului,* întîlnim la Froebel o precizare care ne permite a identifica unele similitudini cu afirmaţiile lui Dewey: Aşa *omul trebuie considerat ca întreg în copil,* viaţa omenirii şi a omului în copilărie trebuie privită ca unitate şi *întreaga viitoare asiduitate a omului în copil trebuie văzută ca embrion.* Şi aşa trebuie să fie el (omul) pentru a dezvolta în el umanitatea, trebuie privit, în copil, în totalitatea legăturilor pămînteşti şi în unitate. Dar cum orice unitate cere în apariţie, particularitate şi orice multilateralitate în apariţie condiţionează o succesiune, viaţa pentru copil şi în copil se desfăşoară numai ca particularitate şi succesiune. Astfel puterile, predispoziţiile şi direcţiile, activităţile membrelor şi simţurilor omului trebuie dezvoltate în ordine necesară, după cum apar la copil (s.n. V.N.)[149].

Identificarea educaţiei cu un proces de creştere a ridicat din partea unor filosofi şi pedagogi americani, printre care se remarcă Herman Harell Horne (1874—1946), obiecţia unei anume impreciziuni, în sensul că această creştere poate fi „bună" sau „rea" şi deci nu ar putea echivala în orice situaţie cu un act educaţional. Răspunzînd unor atare obiecţii Dewey precizează în *Experienţă şi educaţie*[2]*:* ... se argumentează că „creşterea" nu este suficientă; trebuie să specificăm, de asemenea, direcţia în care are loc creşterea, ţinta către care ea tinde ... Că un om poate creşte în eficacitate ca hoţ... nu există nici o îndoială. *Dar din punct de vedere al creşterii ca educaţie şi al educaţiei ca creştere problema este dacă creşterea în această direcţie promovează sau intîrzie creşterea în general.* Creează

149Cf. Friedrich Froebel, *Educaţia omenească,* în G. G. A n t onescu, V. P. Nicolau, *Antologie pedagogică,* voi. II, Bucureşti, Editura „Cultura românească", S.A.R., f.d., pp. 320—321. * Cf. John Dewey, *Experience and Education,* op. cit., p. 36;
trad.fr.cit., pp. 81 — 82.

această formă de creştere condiţii pentru o creştere ulterioară, sau pune nişte condiţii care izolează persoana, care a crescut în această direcţie particulară, de ocazii, stimuli şi oportunităţi pentru a continua creşterea în noi direcţii? Care este efectul creşterii într-o direcţie specială asupra atitudinilor şi deprinderilor ce deschid căi spre dezvoltarea în alte direcţii? Vă voi lăsa pe dumneavoastră să răspundeţi la aceste întrebări, spunînd numai că atunci şi *numai* atunci *cînd dezvoltarea într-o direcţie anumită duce la o creştere continuă ea răspunde criteriului educaţiei ca proces de creştere. Căci concepţia trebuie să-şi găsească o aplicaţie universală şi nu una specializată, limitată* (s.n. V.N.). Şi un atare răspuns credem că face orice comentariu de prisos.

d. De la teorie la practică

DISTINCŢIA ARISTOTELICĂ DINTRE TEORETIC ŞI PRACTIC este repudiată de Dewey prin sublinierea faptului că gîndirea este practică prin funcţia ei. (A gîndi înseamnă activitate intenţională, premeditată, controlată de înţelegerea faptelor şi a raporturilor dintre acestea; înseamnă a prevede posibilitatea viitoare; înseamnă existenţa unui plan care să ţină seama atît de resurse, cît şi de dificultăţi.) Filosofia, observă Dewey, se naşte din întrebările pe care experienţa (viaţa) le ridică în faţa omului. Drept urmare, filosofia poate fi definită ca cea mai generală teorie a practicii; ea se finalizează în proiectarea unor ipoteze vaste şi generoase care, dacă sînt utilizate ca planuri de acţiune, vor imprima o direcţie inteligentă oamenilor, în căutarea căilor de a face lumea într-o măsură mai mare o lume a valorii şi a semnificaţiei[1]. Urmarea firească a unei atari aserţiuni este că filosofia educaţiei echivalează cu teoria practicii educaţionale. Dacă am dori să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale, faţă de natură şi faţă de semeni, subliniază Dewey, filosofia ar putea fi definită chiar ca *teorie generală a educaţiei ...* Definiţia cea mai pătrunzătoare a filosofiei este că ea reprezintă teoria educaţiei în aspectele ei cele mai

generale[150] [151]. Iată definiţia lui Dewey, transpusă în schemă logică de William K. Frankena[152]:

a) Educaţia este procesul formării unor atitudini fundamentale.

b) Filosofia este teoria generală a formării unor astfel de atitudini.

c) Deci filosofia este teoria generală a educaţiei.

După cum am văzut, notele caracteristice ale acelei *philosophia peren- nis* care este pentru Dewey filosofia experienţei se circumscriu îndeosebi dimensiunii epistemologice, cunoaşterii ştiinţifice. După propria sa mărturisire[1]: ceea ce este caracteristic pentru filosofia mea este numai accentul pus pe cunoaşterea modului experienţei, definit în funcţie de rezultatul unei investigaţii competente, ca ceea ce îndeplineşte aceste funcţii: un accent care merge atît de departe încît apreciază că inteligenţa, ca fruct al unei asemenea cunoaşteri, este *singurul* instrument disponibil pentru realizarea lor.

în cadrul experienţei umane, apreciază Dewey, gîndirea, cunoaşterea ocupă un loc central[153] [154] [155]: prima nevoie a oricărei persoane este în prezent capacitatea de a gîndi; puterea de a înţelege probleme, de a pune fapte în legătură cu ele, de a utiliza idei şi de a fi încîntat de ele.

150Vezi John Dewey, *The Problems of Men,* New York, Philo- sophical Library, Inc., 1946, p. 20.

151Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., 1972, pp. 279 — 281.

152Cf. William K. Frankena, *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey,* Keystones of Education Series, academic editors: M e r 1 e L. Borrowman, Israel Schef- fler, Edward Joseph Shoben Jr., Chicago, Atlanta, Dallas, Palo Alto, Fair Lawn, N.Y., Scott, Foresman and Company, 1965, p. 137. Vezi şi S i d n e y H o o k, *Education and the Taming of Power,* Alcove Press, 1974, pp. 16—17.

153 Cf. *The Philosophy of John Dewey,* ed. P. A. S c h i 1 p p, New York,

154Tudor Publishing Co., 1939, p. 363.

155 Cf. J o h n Dewey, *The Problems of Man,* op. cit., p. 91.

[3] Vezi John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere in filosofia educaţiei,* pp. 90, 133, 142. (Asupra implicaţiilor gîndirii în educaţie, vezi şi V. T. T h a y e r, *Formative Ideas in American Education. From the Colonial Period to the Present,* New York, To- ronto. Dodd, Mead and Company, Inc., 1965, pp. 263—274.)

în consecinţă, în educaţie gîndirea trebuie să ocupe acelaşi loc important. Gîndirea este capacitatea de a lega condiţiile prezente de rezultatele viitoare şi consecinţele viitoare de condiţiile prezente; astfel ea înseamnă metodă şi anume metoda experienţei inteligente în domeniul respectiv; gîndirea *este* metoda învăţării inteligente, a învăţării care foloseşte şi răsplăteşte intelectul; gîndirea este prin ea însăşi metoda experienţei educative subliniază Dewey[3]. în ceea ce priveşte cunoaşterea, Dewey subliniază că dacă conţinutul acesteia este constituit din ceea ce *a avut* loc, din ceea ce se consideră finit, deci sigur şi stabil, *referinţele* cunoaşterii sînt prospective, viitoriste, deoarece cunoaşterea procură mijloace pentru înţelegerea sau găsirea sensului a ceea ce este încă în curs de desfăşurare sau va fi. Totodată, în acelaşi sens, cunoaşterea, ca acţiune, reprezintă un proces de conştientizare a unora din aptitudinile noastre, pentru îndepărtarea unei nelămuriri, prin stabilirea legăturilor dintre noi şi lumea în care trăim[156].

Asupra legăturii dintre filosofie şi gîndire, distinctă în raport cu cunoaşterea, Dewey precizează[3]: Cunoaşterea, şi anume cunoaşterea fundamentală, înseamnă ştiinţă; ea reprezintă o serie de obiecte aşezate, ordonate, dispuse raţional. Pe de altă parte, gîndirea are atribuţii prospective. Ea este generată în condiţiile unei dezordini şi are ca obiectiv depăşirea perturbaţiei. Filosofia este reflecţia asupra modului în care ne solicită lucrurile ştiute: asupra reacţiilor pe care le cer. Este o concepţie asupra a ceea ce este posibil şi nu o înregistrare a unor fenomene petrecute. Aşadar, ea este ipotetică, asemenea oricărei gîndiri. Ea fixează o misiune de îndeplinit, de încercat. Valoarea ei nu constă în furnizarea soluţiilor (posibile doar în cadrul acţiunii), ci în definirea dificultăţilor şi în sugerarea metodelor de a le aborda. Filosofia ar putea fi descrisă aproximativ ca gîndire care a devenit conştientă de ea însăşi, care şi-a generalizat, locul, funcţia şi valoarea experimentală.

Gîndirea, experienţa reflexivă, implică — după cum am arătat — existenţa a cinci particularităţi care se constituie în trepte logice. în cîm- pul educaţiei etapele gîndirii reflexive sînt transpuse de Dewey, în cele ale cunoscutei

156 Cf. *ibidem,* pp. 289, 291.
[3] Cf. *ibidem,* p. 278.

metode *problem, solving,* care corespunde cel mai bine principalului scop al educaţiei: *dezvoltarea unei metode critice de gîndire*- Nu este astfel întîmplător faptul că analizînd pedagogia lui John Dewey, Ed. Claparăde o caracterizează drept o *pedagogie funcţională* (precum şi genetică şi socială), înţelegînd prin aceasta o pedagogie care îşi propune să dezvolte procesele mentale, ţinînd seama de semnificaţia lor biologică, de rolul lor vital, de utilitatea lor pentru acţiunea prezentă şi viitoare; care priveşte, într-un cuvînt, procesele şi activităţile psihice ca instrumente destinate să menţină viaţa, ca *funcţiuni* şi nu ca procese avînd raţiunea de a fi în ele însele[1].

în intenţia de a sublinia locul important pe care îl ocupă gîndirea în filosofia lui Dewey, Brian Holmes îl caracterizează pe acesta: *l'he Reflective Man*[157 158].

Gînd.rea nu este însă un proces de combustie care are loc spontan; ea este legată de experienţă, de acţiune. Educaţia progresivistă este concepută ca un proces dinamic de interacţiune între gîndire şi experienţă. Experienţa este adevărata „forţă motrice[11] a vieţii; ea reprezintă atît mijlocul, cît şi scopul educaţiei. Dealtfel, în acest sens, în *Experienţă şi educaţie,* temeinicia principiului că educaţia, pentru a-şi realiza scopurile, atît pentru elev, cît şi pentru societate, trebuie să se bazeze pe experienţă — care totdeauna este experienţa de viaţă a unui individ — îi apare lui Dewey ca un fapt mai mult decît evident[159].

Conform formulării din *Democraţie şi educaţie,* etapele gîndirii reflexive sînt[1]: 1) caracterul dubitativ, confuz, îndoielnic datorită faptului că cineva este implicat într-o situaţie incompletă, al cărei caracter total nu este însă determinat; 2) o anticipare conjuncturală — o tentativă de a interpreta elementele date, atri- buindu-le tendinţa de a produce anumite consecinţe; 3) o privire de ansamblu (examinare, inspecţie, explorare, analiză) asupra i oricărui considerent care poate fi obţinut şi care va defini şi

157Vezi Ed. Claparfede, *La pedagogie de John Dewey,* în John Dewey, *L'ecole et l'enfant,* traduit par L. S. P i d o u x, avec une introduction par Ed. Claparăde, 8 ădition, Actualites pe- dagogiques et psychologiques, Neuchatel, Delachaux et Niestle, p. 20.

158Vezi Brian Holmes, *The Reflective Man: Dewey,* în Paul Nash, Andreas M. Kazamias, Henry J. Per- k i n s o n, *The Educated Man: Studies in the History of Educaţional Thought,* New York, London, Sydney, John Wiley and Sons, Inc., pp. 305—334.

159 Vezi John Dewey, *Experience and Education,* op. cit., p. 89.

i va lămuri problema în discuţie; 4) elaborarea unei ipoteze expe
rimentale pentru a face problema mai precisă şi mai ordonată, i deoarece corespunde unei serii largi de fapte; 5) adoptarea unei | poziţii faţă de ipoteza pusă, printr-un plan de acţiune care se
1 aplică la starea de lucruri existentă: se acţionează pentiu a
| produce rezultatul prevăzut verificînd prin aceasta ipoteza.

„Paşii" rezolvării unei probleme[160] [161], aşa cum au fost aceştia identificaţi de Dewey încă din 1910, au numeroase similitudini cu cei existenţi după J. Rossman (1931) în realizarea unei invenţii precum şi cu cei presupuşi de G. Wallas (1945) în cadrul unei producţii creative[162].

Analizînd similitudinile şi diferenţele acestora, cunoscutul psiholog J. P. Guilford, prezintă următorul tablou comparativ[163]:

Dewey	Wallas	Rossman
Dificultatea este simţită	Pregătirea (culegerea de informaţie)	Nevoia sau dificulta-tea este observată
Dificultatea este definită	Incubaţia (continuă munca mentală incon-ştientă)	Problema este for-mulată

160Cf. J o h n Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op.cit., p. 131.

161Vezi şiLo'uis-P. Thorpe.Allen M. Schmuller, *Contemporary Theories of Learning, with Applications to Education and Psychology,* New York, The Ronald Press Company, 1954, 11. *Problem Solving: Dewey's View of Learning as Experience,* pp. 362 — 383. (Trad. fr.: *Les theories contemporaines de l'apprentissage et leur application ă la pedagogie et â la psychologie,* traduit de l'anglais par Jean-Ma. rie L e m a i n e, Bibliothăque scientifique internaţionale, Science humaines — section psychologie, dirigăe par Henri Piăron etPaul Fraisse, Paris, P.U.F., 1956, cap. XI. *La resolution des problemes. Dewey et l'apprentissage conţii comme ex- perience,* pp. 333 — 353).

162Vezi şi compară John Dewey, *How we Think,* Boston, Heath, 1910; J. Rossman, *The Psychology of the Invention,* Washington, D.C.: Inventors Publishing Co., 1931; G. Wallas, *The Art of Thought,* London, C.A. Watts, 1945.

163Cf. J. P. Guilford, *Basic Problems in Teaching for Creativity,* în Calvin W. Taylor, Frank E. Williams (ĕdit.), *Instructional Media and Creativity,* The Proceeding of the Sixth Utah Creativity Research Conference Held at Torrey Pines Inn, La Yolla, California (aug. 1964), New York, London, Sidney, John Wiley and Sons, Inc., 1966, p. 80.

Dewey	Wallas	Rossman
Soluţiile posibile sînt sugerate	Iluminarea (apar solutiile)	Soluţiile sînt formulate
Consecinţel sînt examinate	Verificarea (soluţiile sînt încercate şi elaborate)	Soluţiile sînt examinate critic
Solutia este acceptată		Noi idei sînt Noile idei sînt testate

Ulterior alte modele de *problem solving,* mărturisit sau nu, se inspiră sau reiau pe cel propus de Dewey. Astfel, de exemplu, Nelson Bossing şi Robert R. Martin propun următoarea structură secvenţială[1]: recunoaşterea dificultăţii; enunţarea dificultăţii sub forma unei probleme; „atacarea" problemei; obţinerea concluziilor; completarea concluziei. Influenţa lui John Dewey asupra teoriei şi practicii educaţionale a fost covîrşitoare, atît în S.U.A., cit şi în străinătate. Este suficient să amintim faptul că operele sale cunosc încă de la începutul acestui secol o largă circulaţie internaţională, fiind traduse în numeroase limbi: franceză, germană, rusă, maghiară, bulgară, greacă, italiană, spaniolă, poloneză, suedeză, cehă, chineză, arabă, turcă, japoneză ş.a.

După cum remarcă Jesse H. Newlon învăţămîntul american îi datorează lui John Dewey o serie de mutaţii fundamentale, dintre care subliniem[164 165]:

— *in domeniul curriculum-ului:* extensia conţinutului social al programelor; introducerea în planurile educaţionale a unor noi obiecte şi activităţi în vederea apropierii şcolii de viaţa socială şi de nevoile copilului (au fost totodată înlăturate obiectele de învăţămînt ce nu corespundeau acestui principiu); sporirea numărului de discipline la alegere;

— *in domeniul metodelor didactice'.* înlocuirea metodei tradiţionale a „recitării lecţiei" cu învăţarea socializată, cu problem solving-ul, cu metoda proiect;

164Vezi Nelson Bossing, Robert R. Martin, *Youth Face its Problems,* Chicago, Laidlow, Bros., 1950, pp. 7—9.

165Vezi şi Jesse H. Newlon, *John Dewey's Influence in the Schools,* în: „Teachers College Record", XXXI, nr. 3, dec. 1929, pp. 224— 238.

— *in domeniul administraţiei învăţământului:* participarea elevilor la conducerea şcolii; democratizarea administraţiei învăţământului prin- tr-o largă participare a educatorilor;

— *în domeniul arhitecturii şcolare şi a materialului didactic:* proiectarea unei clădiri şcolare care să servească funcţional întreaga activitate educaţională; elaborarea unui material didactic adaptat intereselor şcolii, dar şi nevoilor elevilor;
— *in domeniul eticii educaţionale:* eliminarea pedepselor corporale; deprecierea instrucţiei morale „pure".
Evident aceasta nu echivalează cu o identificare a practicii educaţionale din S.U.A. cu crezul progresivist promovat de John Dewey. Dacă în primele decenii ale secolului, cînd tezele progresiviste îşi validau experimental viabilitatea, existau numeroase instituţii şcolare fidele modelului preconizat de Dewey[1], în prezent cu greu s-ar putea găsi şcoli pur progresiviste sau pur tradiţionale — diferită este doar proporţia dintre cele două tendinţe[166] [167]. Şi poate că în explicarea acestui fapt nu este lipsită de adevăr ipoteza lui David Hawkins[168]: America pur şi simplu n-a fost pregătită, după primul mare val venit să sprijine învăţământul universal, pentru explorarea problemelor mai profunde scoase la iveală de acest val. Poate că în momentul de faţă pregătirea ei este în curs de desăvîrşire. în cazul cînd aşa stau lucrurile, avem multe de învăţat dacă ni se aduce din nou la cunoştinţă propriul nostru trecut viu — dominat o vreme de un bun filosof, poate chiar de un mare filosof, care, fiind aproape unic în felul său, i-a cercetat într-adevăr cu atenţie pe copii.
Apreciat ca unul dintre marii teoreticieni ai educaţiei — socotit de mulţi drept *cel mai mare filosof al educaţiei* —,

166James H. O'Hara în *The Limitation of the Educaţional Theory of John Dewey,* Washington, D.C., 1929, p. 47, estimează că la acea dată 5% din instituţiile de învăţămînt din S.U.A. reproduceau „modelul Dewey". Apud Ou T s u i n-C h e n, *La doctrine pedago- gigue de John Dewey,* deuxieme edition conforme ă la premiere, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1958, p. 234.
167Vezi şi Grace Graham, *The Public School in the American Community,* New York, Evanston, and London, Haper and Row, Publishers, 1963, pp. 239—240.
168* Cf. David Hawkins, *John Dewey: profesor al profesorilor,* în: „Dialogue — U.S.A.", voi. 2, 1973, nr. 2, p. 32.

John Dewey rămîne autorul unei opere al cărui impact asupra gîndirii pedagogice a secolului al XX-lea a avut valoarea unui puternic ferment. Nu este astfel întîmplător faptul că numeroase dintre orientările contemporane din ştiinţa educaţiei pot fi definite prin atitudinea ce o au faţă de doctrina lui John Dewey, adevărată matrice generatoare. Apreciind în ansamblu valoarea operei lui John Dewey, promotorii unor curente contemporane din filosofia educaţiei din S.U.A. relevă totodată unele anacronisme ale crezului progresivist. Astfel, *reconstrucţionis- mul,* criticînd individualismul promovat de progresivism, cere ca idealul educaţiei să cuprindă acţiunea de construire a unei „noi ordini sociale" dedicate „cooperării", *perenialismul* şi *esenţialismul* consideră teoria educaţiei progresiviste ca fiind naturalistă şi antiintelectualistă, individualistă şi relativistă, iar o altă direcţie pedagogică, intitulată *noul sistem* — în opoziţie cu progresivismul — va insista asupra naturii independente a realităţii faţă de „gîndirea care învaţă"[1].

Trebuie să amintim, de asemenea, că în prezent există în S.U.A. o instituţie anume destinată cercetării semnificaţiilor operei lui John Dewey: *The Center for Dewey Studies* de pe lîngă Southern Illinois University din Carbondale (director: Jo Ann Boyston), precum şi o „Societate John Dewey" *(The John Dewey Sociely)*[169] [170].

Încercînd să reţinem într-o deviză esenţa educaţiei progresiviste, aşa cum reiese aceasta din opera rodnică a lui John Dewey adoptăm formula următorului ciclu procesual: *experienţă şi educaţie, educaţie şi acţiune, acţiune şi gîndire, gindire şi cunoaştere.* Iar dacă ontologia pragmatică celebrează printre principiile ei fundamentale

169Vezi în acest sens şi Ion G. Stanei u, Viorel Nicolescu, Nicolae Şacali ş, *Pedagogia americană contemporană,* în I o n Gh. Stanei u, Viorel Nicolescu, Nicolae Şacali ş, *Antologia pedagogiei americane contemporane.* Col. Pedagogia secolului XX, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1971 (în special: IV. *Perenialismul şi permanenţa valorilor,* pp. 32 — 42; V. *Esenţialismul şi cultul educaţiei intelectuale,* pp. 42 — 50; VI. *Reconstrucţionismul — o încercare de a ieşi din impas,* pp. 50—62).

170în prezent conducerea societăţii este alcătuită din Vynce A. Hines, Louis Fischer, Mary Anne Raywid, Robert R. Sherman, Jo Ann Boydston, Samuel D. Proctor, Nadine S. Schwartz, Francis T. Vil- lemain, Stephen I. Brown, Katherine Ernst şi Faustine C. Jones.

faptul că omul, ca o continuare a naturii, fiinţează într-o lume procesuală şi schimbătoare, pluralistă, deschisă şi infinită, pedagogia lui Dewey promovează ideea unei educaţii ca proces de creştere experienţială a fiinţei ce semnifică reconstruirile întru dezvoltare a unui om deschis spre un univers deschis.

VIOREL NICOLESCU

JOHN DEWEY

TREI SCRIERI DESPRE EDUCAȚIE

DIFERENŢELE PROFUNDE DIN TEORIE NU SÎNT niciodată gratuite sau inventate. Ele se nasc din elementele in conflict ale unei probleme reale — o problemă care este reală tocmai pentru că elementele, luate aşa cum sînt, intră în conflict. Orice problemă majoră implică condiţii care la un moment dat se contrazic. Soluţia poate apare numai prin îndepărtarea de la sensul de-acum fixat al termenilor şi considerarea condiţiilor din alt punct de vedere şi ca atare într-o nouă lumină. Dar această reconstrucţie înseamnă efort de gîndire. Este mai uşor să te menţii la ce s-a mai spus căutînd argumente cu care să te fortifici împotriva atacurilor, decît să gîndeşti prin abandonarea ideilor gata elaborate şi prin detaşarea de faptele deja cunoscute.

Astfel apar curentele de opinie. Fiecare alege acel set de condiţii care îi convin; apoi le constituie într-un adevăr complet şi independent, în loc să le trateze ca factori ai unei probleme care urmează a fi pusă la punct.

Factorii fundamentali în procesul educativ sînt: o fiinţă imatură[x], încă nedezvoltată şi anumite scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în experienţa matură a adultului. Procesul educativ constă în interacţiunea legitimă a acestor forţe. O atare concepere a fiecăreia în legătură cu alta, astfel încît să faciliteze interacţiunea cea mai completă şi cea mai liberă constituie esenţa teoriei educaţionale.

Aici intervine însă efortul de gîndire. Este mai uşor să consideri condiţiile în mod izolat, să accentuezi una în detrimentul celeilalte, să le faci antagoniste, decît să descoperi realitatea căreia îi aparţine fiecare. Cel mai comod lucru este să te agăţi de ceva din natura copilului, sau de ceva din conştiinţa dezvoltată a adultului şi să faci din *aceasta* cheia întregii probleme. Cînd se întîmplă un asemenea fapt, o problemă practică într-adevăr serioasă — aceea a interacţiunii — se transformă într-o problemă teoretică nereală şi deci insolubilă. în loc să avem în vedere educativul ca pe ceva echilibrat şi ca un întreg, vedem termeni

conflictuali. Apare astfel conflictul dintre copil şi curriculum;[2] dintre natura individuală şi cultura socială. Această opoziţie stă la baza tuturor celorlalte divergenţe ale opiniei pedagogice. Copilul trăieşte într-o lume relativ îngustă de contacte personale. Obiectele nu ajung în experienţa lui dacă nu ating, direct şi evident, propria sa bunăstare sau cea a familiei şi prietenilor. Lumea sa este o lume de persoane cu interesele lor personale şi mai puţin un domeniu al faptelor şi legilor. Esenţial nu este adevărul, în sensul conformităţii cu faptul real, ci afecţiunea şi simpatia. Contrar acestui fapt, programa şcolară care se aplică în şcoală prezintă realitatea nedelimitată în timp şi în spaţiu. Copilul este scos din mediul său fizic familiar, de obicei nu mai mare de o milă pătrată, în lumea largă chiar pînă la limitele sistemului solar. Capacitatea limitată a memoriei şi tradiţiei sale personale este copleşită de secole ale istoriei tuturor popoarelor. Repet, viaţa copilului este un întreg, o totalitate. El trece repede şi cu plăcere de la un subiect la altul, ca şi de la un loc la altul, dar nu este conştient de aceste treceri sau întreruperi. Nu există izolare conştientă şi prea puţin probabil distincţie conştientă. Lucrurile care îl preocupă sînt menţinute la un loc de unitatea intereselor personale şi sociale din viaţa sa. Ceea ce ocupă un loc dominant în mintea copilului constituie pentru el, la un moment dat, întregul univers. Acest univers este fluid şi fluent; conţinuturile sale se desfac şi se refac cu o viteză uimitoare. Dar, la urma urmei, aceasta este lumea proprie copilului. Ea posedă unitatea şi întregritatea propriei sale vieţi. Copilul merge la şcoală şi acolo diversele discipline de învăţămînt îi prezintă lumea în mod fracţionat. Geografia selectează, abstractizează şi analizează o mulţime de date şi numai dintr-un anumit punct de vedere. Aritmetica este o altă fracţiune, gramatica un alt domeniu şi aşa mai departe la infinit.

Pe de altă parte, la şcoală fiecare din aceste discipline este supusă clasificării. Faptele sînt rupte din locul lor originar — din experienţă — şi

sînt reaşezate după un principiu general oarecare. Clasificarea nu este o chestiune de experienţă a copilului; lucrurile nu apar individului în casete. Legăturile vitale ale afectivităţii, afinităţile de activitate unifică diversitatea experienţelor personale. Intelectul adult este atît de obişnuit cu ordonarea logică a faptelor încît nu recunoaşte — nu poate să-şi dea seama — de dimensiunea separării şi reformulării pe care trebuie să o sufere faptele din experienţa directă înainte de a se prezenta ca o „disciplină" sau un domeniu de învăţare. Un principiu, pentru intelect, a fost necesar să fie evidenţiat şi definit; faptele au trebuit interpretate în legătură cu acest principiu şi nu aşa cum sînt în sine. Ele au trebuit să fie regrupate în jurul unui nou centru care este complet abstract şi ideal. Toate acestea semnifică dezvoltarea unui interes intelectual special. înseamnă posibilitatea de a privi faptele imparţial şi obiectiv; adică, fără legătură cu locul şi sensul lor în propria experienţă. înseamnă capacitatea de analiză şi sinteză. înseamnă deprinderi intelectuale foarte mature şi stăpinirea unei tehnici şi aparaturi elaborate de cercetare ştiinţifică. Studiile clasificate astfel sînt, într-un cuvînt, produsul ştiinţei de secole, şi nu al experienţei copilului.

Aceste separări şi diferenţe vizibile dintre copil şi curriculum ar putea fi extinse aproape fără limită. Dar avem aici divergenţe suficient de importante: în primul rînd, cea dintre lumea îngustă, dar personală, a copilului şi lumea impersonală, dar nemărginită a spaţiului şi timpului; în al doilea rînd, cea dintre unitatea, sinceritatea deosebită a vieţii copilului şi specializările şi diviziunile curriculum-ului; în al treilea rînd, cea dintre un principiu abstract de clasificare şi orînduire logică şi legăturile practice şi emoţionale ale vieţii copilului. Din aceste elemente în conflict se nasc diverse curente educaţionale. Un curent îşi fixează atenţia asupra importanţei conţinutului curriculum-ului în comparaţie cu conţinuturile propriei experienţe a copilului. Este ca şi cum s-ar spune: Este viaţa meschină, mărginită şi dură? Atunci

studiile dezvăluie măreţul, vastul univers cu toată bogăţia şi complexitatea sa de sensuri. Este viaţa copilului egoistă, egocentrică, impulsivă ? Atunci în aceste studii se află un univers obiectiv de adevăr, justiţie şi ordine. Este experienţa copilului confuză, vagă, nesigură, la dispoziţia capriciilor de moment şi a împrejurărilor? Atunci studiile introduc o lume orînduită pe baza adevărului etern şi general; o lume unde totul este măsurat şi definit. De aici morala: ignoraţi şi minimalizaţi particularităţile, ciudăţeniile şi experienţele individuale ale copilului. Ele sînt lucrurile de care trebuie să ne îndepărtăm. Ele trebuie uitate sau eliminate. Ca educatori, activitatea noastră constă tocmai în înlocuirea acestor elemente superficiale şi întîmplătoare cu realităţi stabile şi bine definite; aceasta se găsesc în studii şi în lecţii.
împărţiţi fiecare temă în capitole; fiecare capitol în lecţii; fiecare lecţie în fapte şi formule specifice. Faceţi astfel încît copilul să înainteze pas cu pas în stăpînirea acestor părţi componente, iar în final el va fi acoperit întregul domeniu. Drumul care apare atît de lung atunci cînd este considerat în întregime se străbate uşor dacă este privit ca o înşiruire de paşi deosebiţi. Astfel se pune accent pe subdiviziunile şi succesiunile logice ale obiectului de studiu. Problemele instrucţiei sînt problemele procurării textelor care să redea părţi şi secvenţe logice şi ale prezentării acestor fragmente în clasă într-un mod la fel de definit şi gradat. Obiectul de studiu oferă scopul şi determină metoda. Copilul este pur şi simplu fiinţa imatură care trebuie să se maturizeze; el este fiinţa superficială care trebuie învăţată să aprofundeze; experienţa sa limitată trebuie extinsă. Copilul este cel care primeşte, acceptă. El îşi îndeplineşte rolul cînd este maleabil şi docil.
Nu este aşa, afirmă susţinătorii celuilalt punct de vedere. Copilul este punctul de plecare, centrul şi finalul. Idealul este dezvoltarea şi creşterea sa. Numai el constituie criteriul. Toate studiile sînt subordonate creşterii copilului; ele sînt instrumente care au valoare în măsura în care

servesc nevoilor creşterii. Personalitatea, caracterul constituie mai mult decît obiectul de studiu. Scopul nu vizează cunoştinţele sau informaţiile, ci autorealizarea. Să dispui de întregul univers al cunoaşterii şi să te pierzi pe tine este la fel de groaznic în educaţie, ca şi în religie. Pe lingă aceasta, obiectul de studiu nu poate fi niciodată impus copilului din afară. învăţarea este activă. Ea include depăşirea intelectului. învăţarea include asimilarea organică determinată dinăuntru. De fapt, trebuie să ne plasăm aproape de copil şi să plecăm de la el. El — şi nu obiectul de studiu — este cel care determină atît calitatea, cît şi cantitatea învăţării.

Singura metodă semnificativă este metoda ce se adresează intelectului, aşa cum acesta receptează şi asimilează. Obiectul de studiu este numai hrana spirituală, materialul de nutriţie posibil. El nu se poate digera pe sine; nu se poate transforma din senin în oase, muşchi şi sînge. Sursa a tot ceea ce este inert, mecanic şi formal în şcoli se află exact în subordonarea vieţii şi experienţei copilului faţă de curriculum. Tocmai din cauza acesta învăţătura a devenit sinonimă cu ceea ce este obositor, iar lecţia se identifică cu o sarcină dificilă.

Această opoziţie fundamentală dintre copil şi curriculum stabilită de aceste două doctrine[8] poate fi multiplicată într-o serie de alţi termeni. „Disciplină" este parola celor care preamăresc studiul; „interes" este aceea a celor care poartă blazonul „Copilul" pe stindardul lor. Punctul de vedere al primilor este logic, al celorlalţi psihologic. Primii pun accentul pe necesitatea unei pregătiri şi educaţii adecvate din partea profesorului; ceilalţi pe nevoia de înţelegere simpatetică a copilului şi de cunoaştere a instinctelor sale naturale. „Orientare şi control" sînt cuvintele cheie ale unei şcoli; „libertate şi iniţiativă[11] ale celeilalte. Legea este proclamată în primul caz; spontaneitatea în cel de al doilea. Vechiul, conservarea realizărilor dobîndite prin străduanie şi chin de secole este drag unora; noul, schimbarea, progresul cîştigă simpatia celorlalţi. Inerţia şi

rutina, haosul şi anarhismul sînt acuzaţii aruncate încoace şi încolo. Neglijarea autorităţii sacre, a datoriei este imputată de o parte, pentru a i se răspunde cu contraacuzaţiile de înăbuşire prin despotism tiranic a individualităţii.
Astfel de opoziţii sînt rareori duse pînă la încheierea lor logică. Bunul-simţ se îndepărtează de caracterul extremist al acestor rezultate. Ele sînt lăsate în seama teoreticienilor, în timp ce bunul-simţ oscilează înainte şi înapoi într-un labirint de compromis instabil. Nevoia de a reconcilia teoria şi bunul-simţ practic presupune o revenire la teza originară: avem aici condiţii care sînt necesar legate una de alta în procesul educativ deoarece acesta este în mod sigur un proces de interacţiune şi adaptare.
Care este, atunci, problema ? Este tocmai aceea de a ne debarasa de ideea greşită că există o prăpastie între modalitatea (înţeleasă ca deosebire de grad) ce pune accent pe experienţa copilului şi cea care acordă rol precumpănitor diverselor forme de discipline ce alcătuiesc planul de învăţămînt. Din perspectiva copilului, apare problema perceperii modului în care experienţa sa conţine deja în sine elemente — fapte şi adevăruri — de acelaşi fel cu cele care se includ în studiul formalizat; ceea ce este şi mai important este felul cum acesta implică atitudinile, motivele şi interesele care au acţionat în dezvoltarea şi organizarea obiectului de studiu pînă la planul pe care îl ocupă acum. Din perspectiva studiilor, se pune problema de a le interpreta ca rezultate ale forţelor ce operează în viaţa copilului şi de a descoperi treptele care intervin între experienţa actuală a copilului şi maturitatea lor mai amplă.

Să abandonăm noţiunea de obiect de studiu ca ceva fix şi gata elaborat în sine, desprinsă de experienţa copilului; să încetăm să concepem experienţa copilului ca ceva solid şi fixat; să o privim ca ceva fluent, embrionar, vital; în acest caz ne vom da seama că copilul şi curriculum-ul sînt numai două limite care definesc un singur proces. Aşa cum două puncte definesc o linie dreaptă, tot

astfel şi acest punct de vedere asupra copilului ca şi faptele şi adevărurile studiilor definesc instrucţia [4]. Aceasta este o reconstruire continuă care pleacă de la experienţa actuală a copilului şi ajunge la aceea reprezentată de elementele organizate ale adevărului, pe care le numim studii.
Diversele discipline de învăţământ, aritmetica, geografia, limbile, botanica etc., constituie prin ele însele experienţe — ele sînt acelea ale umanităţii. Aceste discipline întruchipează rezultatul cumulat al eforturilor, năzuinţelor şi succeselor umanităţii, generaţie după generaţie. Ele prezintă această experienţă nu ca pe o simplă acumulare, nu ca pe o îngrămădire diversă de fragmente disparate de experienţă, ci într-un mod organizat şi sistematic — adică, formulat în mod reflexiv. Faptele şi adevărurile incluse în experienţa actuală a copilului şi cele conţinute în obiectele de învăţămînt sînt ca atare termenii iniţiali şi finali ai unei realităţi. A opune pe unul altuia înseamnă a opune copilăria şi maturitatea aceleiaşi vieţi în dezvoltare; înseamnă să contrapui tendinţa de mişcare şi rezultatul final al aceluiaşi proces; înseamnă să susţii că natura şi destinul copilului se luptă între ele.
Dacă aceasta ar fi situaţia, atunci problema relaţiei copilului cu curriculum-ul se prezintă în aceşti termeni: Ce rost ar avea, din punct de vedere educaţional, să anticipezi rezultatul de la început? Cum ne-ar ajuta aceasta, atunci cînd ne ocupăm de etapele timpurii ale dezvoltării să putem anticipa fazele ulterioare ? Studiile, aşa cum am convenit, reprezintă posibilităţile de dezvoltare inerente experienţei brute imediate a copilului. Dar, dealtfel, ele nu fac parte din această viaţă actuală şi nemijlocită. Atunci de ce sau cum să le folosim ? Punînd întrebarea eceasta avem totodată şi răspunsul. Pentru a vedea rezultatele trebuie să ştim în ce direcţie se îndreaptă experienţa actuală, presupunînd că se desfăşoară normal şi fără accidente. Punctul îndepărtat, care nu are nici o importanţă pentru noi fiind la prea mare distanţă, devine de o importanţă majoră atunci cînd considerăm că el defineşte o direcţie de dezvoltare

actuală. Considerat astfel nu mai reprezintă un rezultat îndepărtat şi izolat care trebuie atins, ci o metodă de îndrumare legată de prezent. Cu alte cuvinte, experienţa sistematizată şi definită a intelectului adult are valoare pentru noi în interpretarea existenţei copilului, aşa cum se prezintă aceasta nemijlocit şi în trecerea la orientare sau îndrumare.

Acum să luăm în considerare aceste două idei: interpretare şi orientare. Experienţa actuală a copilului nu este deloc autoexplicativă. Nu este finală, ci tranzitorie. Nu este deloc completă în sine, ci numai un semn sau un index al anumitor tendinţe de creştere. Atîta timp cît ne limităm la ceea ce exprimă copilul aici şi acum, sîntem derutaţi şi nelămuriţi. Nu putem să descifrăm sensul. Marea depreciere morală şi intelectuală a copilului, precum şi idealizarea sa sentimentală îşi au rădăcina în aceeaşi greşeală. Ambele izvorăsc din considerarea stadiilor de dezvoltare sau mişcare ca ceva definit şi invariabil. Prima nu vede perspectiva conţinută în sentimentele şi faptele care, luate în sine, sînt neconvingătoare şi respingătoare; a doua nu are în vedere că pînă şi cele mai plăcute şi frumoase manifestări sînt numai semne care încep să se altereze şi să putrezească în momentul cînd sînt considerate drept realizări.

Ceea ce ne este necesar, este ceva care să ne permită să interpretăm, să apreciem elementele din manifestările şi eşecurile prezente ale copilului, demonstraţiile sale de forţă şi slăbiciune, în lumina unui proces de creştere mai amplu în care ele îşi află locul. Numai în felul acesta putem opera discriminări. Dacă izolăm înclinaţiile, scopurile şi experienţele actuale ale copilului de locul pe care ele îl ocupă şi rolul pe care îl joacă într-o experienţă în dezvoltare, toate se află pe acelaşi plan; toate, fără deosebire, sînt la fel de bune şi la fel de rele. Dar în mişcarea vieţii, diverse elemente se află pe diferite planuri de valori. Unele din faptele copilului sînt simptoame ale unei tendinţe de diminuare; ele sînt reminiscenţe ale unui organ care şi-a făcut datoria şi iese din utilizarea vitală.

Dînd atenţie acestor calităţi înseamnă să oprim dezvoltarea la un nivel inferior. Aceasta înseamnă să menţinem sistematic o fază rudimentară a creşterii. Alte activităţi sînt semne ale unei forţe şi ale unui interes excepţional; lor li se aplică maxima „bate fierul cît e cald". în ceea ce le priveşte, este probabil o chestiune de oportunitate: acum sau niciodată. Selectate, folosite, evidenţiate ele pot semnifica o cotitură radicală în întreaga carieră a copilului; neglijate, ocazia trece şi nu se mai iveşte niciodată. Alte acte şi sentimente sînt profetice; ele reprezintă zorii unei lumini care pîlpîie şi care va străluci plenar numai în viitorul îndepărtat. în ceea ce le priveşte, acum este puţin de făcut în afară de a le conferi libertatea completă, aşteptînd viitorul pentru o direcţie definită.

Aşa cum, global, slăbiciunea „vechii educaţii" consta în faptul că făcea comparaţii invidioase între imaturitatea copilului şi maturitatea adultului, considerînd-o pe prima ca un fapt de la care trebuie să ne îndepărtăm cît mai repede şi cît mai mult; tot astfel este şi pericolul „noii educaţii[11], care consideră potentele şi interesele prezente ale copilului ca ceva deosebit de semnificativ prin ele însele [5]. într-adevăr, cunoştinţele şi realizările copilului sînt fluide şi dinamice. Ele se modifică de la o zi la alta şi de la o oră la alta.

Ar fi nepotrivit dacă studiul copilului ar lăsa în mintea oamenilor impresia că un copil de o anumită vîrstă are o încărcătură pozitivă de scopuri şi interese care trebuie să fie cultivate exact aşa cum se prezintă. De fapt interesele sînt numai atitudini faţă de experienţe posibile; ele nu sînt realizări; valoarea lor constă în avantajul pe care îl permit şi în desăvîrşirea pe care o reprezintă. Considerarea fenomenelor ce se manifestă la o anumită vîrstă ca auto-definite şi suficiente în sine conduce inevitabil la indulgenţă şi răsfăţ. Orice potenţă, fie a copilului, fie a adultului este tolerată atunci cînd se ia în considerare nivelul ei dat şi actual din conştiinţă. Adevăratul său sens constă în lansarea pe care o permite către un nivel superior. Este ceva cu care se lucrează. Referirea la interes

în planul actual înseamnă excitaţie; înseamnă jocul cu un potenţial pentru a-1 menţine continuu fără a-1 orienta către o realizare definită. Iniţierea continuă, debutul continuu al unei activităţi care nu se mai produce este, din toate punctele de vedere, la fel de nocivă ca şi reprimarea continuă a iniţiativei în conformitate cu presupusele interese ale unei gîndiri sau voinţe mai perfecte. Este ca şi cum copilul ar gusta la infinit fără să mănînce; avînd totdeauna cavitatea bucală excitată emoţional, dar fără să aibă vreodată satisfacţia organică ce rezultă numai din digestia hranei şi transformarea ei în forţă propulsoare, în opoziţie cu această concepţie, disciplinele de studiu ca ştiinţa, istoria şi arta servesc pentru a ne releva copilul real. Noi nu ştim nici sensul tendinţelor sale, nici pe cel al performanţelor cu excepţia faptului că le considerăm ca sămînţă roditoare, ca mugur care se deschide al unui fruct viitor. întreaga lume a naturii vizibile constituie un răspuns prea minor la problema sensului instinctului copilului pentru lumină şi formă. întreaga ştiinţă a fizicii nu este suficient de vastă pentru a interpreta adecvat ceea ce cuprinde cerinţa simplă a copilului pentru explicarea unor schimbări ocazionale care i-au atras atenţia. Arta lui Rafael sau Corot este insuficientă pentru a ne permite să evaluăm impulsurile care se nasc în copil atunci cînd el desenează sau modelează. Atît despre folosirea obiectului de studiu în interpretare. Folosirea lui ulterioară în orientare şi consiliere este numai o extindere a aceleiaşi concepţii. A interpreta faptul înseamnă a-1 considera în mişcarea lui vitală, în relaţia sa cu creşterea. Dar a-1 considera drept componentă a creşterii normale înseamnă tocmai a-i asigura baza necesară orientării sale. Orientarea nu este impunere exterioară. *Este eliberarea procesului vital pentru cea mai adecvată realizare a sa.* Ceea ce s-a spus despre neglijarea experienţei actuale a copilului din cauza îndepărtării ei de experienţa matură şi despre idealizarea sentimentală a capriciilor naive şi a actelor copilului, se pcate

repeta aici cu puţine modificări. Există persoane care nu văd nici o alternativă între impunerea din exterior aplicată copilului sau lăsarea lui complet la voia întîmplării. Neîntrevăzînd o altă alternativă unii aleg o modalitate, alţii pe cealaltă. Ambele grupuri cad în aceeaşi eroare fundamentală. Nu reuşesc să surprindă că dezvoltarea este un proces definit, care îşi are propriile sale legi care pot fi îndeplinite numai atunci cînd sînt asigurate condiţii adecvate şi normale. Intr-adevăr, interpretarea implusurilor actuale în stare brută ale copilului în numărare, măsurare şi orînduire a lucrurilor în serii ritmice presupune cunoaşterea matematicii — cunoaşterea formulelor şi relaţiilor matematice car^ au evoluat, în istoria umanităţii, din începuturi la fel de brute. A surprinde întreaga istorie a dezvoltării care are loc între aceşti doi termeni înseamnă a avea în vedere pasul ce trebuie să-l facă copilul chiar acum şi aici; în ce direcţie să-şi îndrepte impulsul orb pentru a se clarifica şi a cîştiga forţă.
încă o dată, dacă „vechea educaţie" avea tendinţa să ignore calitatea dinamică, forţa în creştere inerentă experienţei actuale a copilului şi ca atare să presupună că orientarea şi controlul sînt numai probleme de dirijare arbitrară pe un drum dat cu obligaţia de a-1 urma, „noua educaţie" este în pericol de a considera ideea de dezvoltare într-un mod cu totul formal şi inconsistent. Se aşteaptă de la copil să-şi „dezvolte" o faptă sau alta, un adevăr sau altul, prin propria capacitate intelectuală. I se solicită să conceapă lucruri, sau să le elaboreze pentru sine, fără a i se asigura nici una din condiţiile de mediu care sînt necesare pentru a declanşa sau orienta gîndirea. Din nimic nu se dezvoltă nimic; numai ceva brut se dezvoltă din materie brută — şi aceasta este cu siguranţă ceea ce se întîmplă atunci cînd proiectăm pe copil spre eul său, înţeles ca finalitate şi îl invităm să-şi depene din aceasta noi adevăruri ale firii şi ale conduitei. Este, desigur, la fel de inutil să ne aşteptăm ca un copil să-şi construiască un univers numai prin judecata sa proprie, după cum şi pentru

un filosof este la fel de greu să îndeplinească o astfel de sarcină. Dezvoltare nu înseamnă numai extragere din intelect. Este o dezvoltare a experienţei şi într-o experienţă care este într-adevăr dorită. Şi acest lucru este imposibil dacă nu se creează un mediu educativ care să permită potenţelor şi intereselor care au fost considerate valoroase să se manifeste. Ele trebuie să funcţioneze şi modul lor de funcţionare va depinde aproape în întregime de stimulii care le înconjură şi de materialul asupra căruia ele se exercită. Problema orientării este astfel problema salectării stimulilor potriviţi pentru instinctele şi impulsurile care sînt de dorit să fie folosite în cîştigarea noii experienţe. Este imposibil să se afirme care experienţe noi sînt dezi- rabile şi ca atare care sînt stimulii necesari, dacă nu există o prevedere a dezvoltării spre care se tinde; în afară de faptul că se contează pe cunoştinţele adultului ca dezvăluind cariera posibilă deschisă copilului.

Âr fi util să distingem şi să raportăm unele la altele aspectele logice şi psihologice ale experienţei — primele reprezentînd obiectul de studiu în sine, celelalte relaţia lui cu copilul. Un enunţ psihologic al experienţei se produce în acord cu creşterea reală a copilului; este istoric; notează etapele deja parcurse, cele nesigure şi întortochiate ca şi cele eficiente şi realizate. Punctul de vedere logic, pe de altă parte, consideră că dezvoltarea a atins un anumit stadiu pozitiv de realizare. El neglijează procesul şi consideră rezultatul. Rezumă şi orînduieşte şi astfel separă rezultatele obţinute de etapele reale prin care au fost obţinute în primă instanţă. Putem compara diferenţa dintre logic şi psihologic cu diferenţa între notele pe care şi le face un explorator într-o ţară nouă trasînd un drum şi deplasîndu-se cum poate mai bine şi harta elaborată care se construieşte după ce ţara a fost explorată minuţios. Cele două sînt interdependente. Fără cărările mai mult sau mai puţin accidentale sau aberante trasate de explorator nu ar exista fapte care să fie folosite în alcătuirea hărţii complet închegate. Dar nimeni nu

ar avea vreun beneficiu din călătoria exploratorului dacă nu ar fi comparată şi verificată cu deplasări similare întreprinse de alţii; dacă noile fapte geografice aflate, rîurile traversate, munţii escaladaţi etc. ar fi consideraţi nu simple incidente în călătoria unui anumit drumeţ, ci (fără referire la viaţa individuală a exploratorului) în raport cu alte fapte similare cunoscute. Harta organizează experienţele individuale, le- gîndu-le una de alta fără referire la circumstanţele şi accidentele locale sau temporale ale descoperirii lor originare. Ce valoare are această enunţare formulată a experienţei? Ce utilitate are harta?

Întîi putem spune ce nu este harta. Harta nu este un înlocuitor al experienţei personale. Harta nu ia locul unei călătorii reale. Materialul formulat logic al unei ştiinţe sau domeniu al instrucţiei, al unui studiu, nu este substitut pentru experienţele individuale. Formula matematică a căderii unui corp nu ţine locul contactului personal şi al experienţei individuale directe cu obiectul în cădere. Dar harta, rezumatul, viziunea aranjată şi ordonată a experienţelor anterioare serveşte drept ghid în experienţa viitoare; o direcţionează; facilitează controlul; economiseşte efortul, prevenind rătăciri inutile şi indicînd drumuri care duc cel mai repede şi mai sigur la rezultatul dorit. Cu harta, fiecare nou călător utilizează în drumul său rezultatele altor explorări, fără irosirea de energie şi pierderea de timp inclusă în peregrinările altora — peregrinări pe care ar fi fost obligat să le repete dacă nu ar exista ajutorul înregistrării obiective şi generalizate a realizărilor altora[6]. Ceea ce noi numim o ştiinţă sau o disciplină fixează produsul net al experienţei trecute într-o formă în care să fie cît mai utilă pentru viitor.Ştiinţa reprezintă un capitol care poate imediat să aducă profit. Economiseşte activităţile intelectului în toate modurile. Memoria este mai puţin solicitată, deoarece faptele sînt grupate după un principiu comun, în loc să fie legate numai de diversele întîmplări ale descoperirii lor originare. Observaţia este susţinută; ştim ce să căutăm şi

unde să privim. Este ca şi cum ai căuta un ac într-o claie de fîn în loc de a căuta o anumită hîrtie într-un cabinet bine organizat. Judecata este orientată pentru că există un anumit drum sau linie generală fixată, de-a lungul căreia ideile se succed firesc în loc să parcurgă căi întîmplătoare de la o asociaţie la alta.

Nu este, apoi, nimic definitiv în redarea logică a experienţei. Valoarea ei nu este conţinută în sine; semnificaţia ei este aceea a unui reper, a unei perspective, a unei metode. Ea intervine între experienţele întîmplătoare, ipotetice şi ocolite ale trecutului şi experienţele controlate şi ordonate ale viitorului. Redă experienţa trecută în acea formă netă care o face mai folosibilă, mai semnificativă şi fecundă pentru experienţa viitoare. Abstracţiile, generalizările şi clasificările pe care le introduce, toate au un sens prospectiv.

Rezultatul formulat nu trebuie deci opus procesului de creştere. Logicul nu se opune psihologicului. Rezultatul orînduit ocupă o poziţie critică în procesul de creştere. El marchează un punct de cotitură. Ne arată cum să profităm de efortul din trecut pentru orientarea strădaniei viitoare, în sensul cel mai larg punctul de vedere logic este el însuşi psihologic; el semnifică un punct în dezvoltarea experienţei, şi justificarea lui funcţională constă în creşterea viitoare pe care o asigură. De aici şi necesitatea de a reintroduce în experienţă obiectele de studiu, ca ramuri ale procesului învăţării. Ele trebuie repuse în experienţa din care au fost extrase. Trebuie să fie *psihologizate*; transpuse, traduse în experienţa imediată şi individuală în care îşi au originea şi semnificaţia.

Fiecare studiu sau obiect are deci două aspecte: unul pentru savant ca savant; celălalt pentru profesor ca profesor. Aceste două aspecte nu sînt în nici un sens opuse sau în conflict. Dar nici nu sînt de-a dreptul identice. Pentru omul de ştiinţă obiectul de studiu reprezintă pur şi simplu un corp de adevăruri care este folosit pentru identificarea de noi probleme, pentru instituirea de noi cercetări

şi conducerea lor spre un rezultat verificat. Pentru omul de ştiinţă obiectul ştiinţei este în sine. El raportează diversele porţiuni ale lui — una la alta; leagă noi fapte la obiectul ştiinţei. Savantului nu i se cere să depăşească anumite limite; dacă face acest lucru este numai pentru a strînge mai multe date care aparţin aceleiaşi grupe generale. Problema profesorului este diferită. Ca profesor el nu se preocupă de a adăuga noi fapte la disciplina ştiinţifică pe care o predă; nici să propună noi ipoteze sau să le verifice. Profesorul se preocupă de obiectul de învăţămînt al unei şliinţe *ca reprezentlnd o etapă şi o fază dată a dezvoltării experienţei.* Problema profesorului este aceea a determinării unei încercări vitale şi personale. Ca urmare ceea ce-1 preocupă ca profesor sînt modurile în care acel obiect de învăţămînt poate deveni o parte a experienţei; ceea ce există în poten- ţialităţile copilului acum şi poate fi folosit; cum să se folosească aceste elemente; modul în care propriile sale cunoştinţe asupra obiectului îl pot ajuta pentru a interpreta nevoile şi acţiunile copilului şi să determine mediul în care trebuie pus copilul pentru ca dezvoltarea lui să fie bine orientată. El nu se preocupă de obiectul ca atare, ci de obiectul înţeles ca un factor legat de o experienţă totală şi în creştere. Astfel, conceperea obiectului înseamnă psihologizarea lui.

Aici se poate constata eşecul la care sîntem expuşi dacă reţinem dublul aspect al obiectului de învăţămînt, care determină opoziţia dintre curriculum şi copil, aşa cum a fost ea descrisă în paginile anterioare. Obiectul de studiu, aşa cum se prezintă omului de ştiinţă nu are legătură directă cu experienţa actuală a copilului. Se află în afara ei. Aici pericolul nu este numai teoretic. Sîntem ameninţaţi din toate direcţiile. Manualul şi profesorul se întrec să prezinte copilului obiectul de studiu aşa cum se prezintă specialistului. Modificările şi reviziile pe care le suferă sînt simple eliminări ale anumitor dificultăţi ştiinţifice şi o reducere generală a nivelului intelectual. Materialul nu este transpus în termeni de viaţă, ci

este oferit direct ca un înlocuitor sau ca o anexă exterioară la viaţa actuală a copilului.
Rezultă de aici trei vicii tipice: în primul rînd lipsa oricărei legături organice cu ceea ce copilul a văzut, a simţit şi a apreciat face ca materialul să fie pur formal şi simbolic, într-un anume sens este imposibil să se acorde mare credit aspectului formal şi simbolic. Forma adevărată, simbolul real servesc ca metode în susţinerea şi descoperirea adevărului. Ele sînt instrumente prin care individul se înalţă cel mai sigur şi mai plenar în domenii neexplorate. Ele sînt mijloace prin care individul aduce în actualitate ceea ce a reuşit să cîştige din realitate prin străduaniile trecute. Dar aceasta se întîmplă numai atunci cînd simbolul semnifică ceva — cînd reprezintă şi rezumă succint experienţele reale prin care individul a trecut de-acum. Un simbol care este indus din afară, care nu a luat naştere din activităţi preliminare este, ca să spunem aşa, un simbol *vid* sau *pur;* este mort şi gol. în această situaţie, orice fapt, fie de aritmetică, de geografie, de gramatică care nu s-a născut *din* şi nu duce *la ceva* care a ocupat în prealabil o poziţie semnificativă în viaţa copilului ca atare, este forţat. Nu este realitate, ci numai semnul unei realităţi care *ar fi putut fi* trăită dacă ar fi fost îndeplinite anumite condiţii. Dar prezentarea bruscă a faptului ca ceva cunoscut de către alţii şi cerinţa de a fi numai studiat şi însuşit de către copil încalcă condiţiile de realizare. Condamnă faptul la a deveni o hieroglifă: ar însemna ceva numai dacă am avea cheia. Lipsind cheia, rămîne o simplă curiozitate care tulbură şi întunecă mintea, un balast ce o împovărează. Al doilea neajuns în această prezentare externă este lipsa motivaţiei. Nu există nici fapte sau adevăruri care să fi fost în prealabil simţite ca atare şi cu care să se apropie sau să se asimileze noul, dar nici străduinţă, trebuinţă sau solicitare. Cînd obiectul de studiu a fost psihologizat, adică a fost privit ca un rezultat al tendinţelor şi activităţilor actuale, este uşor să stabileşti în prezent unele obstacole, intelectuale, practice sau etice, care pot să fie mînuite mai

adecvat pentru a se stăpîni adevărul de care vorbim. Această trebuinţă oferă motivul pentru învăţare. Un scop, care este propriu copilului, îl conduce pe acesta către însuşirea mijloacelor de realizare a lui. Dar cînd materialul este dat direct sub forma unei lecţii care să fie învăţată ca lecţie, legăturile dintre trebuinţe şi scopuri sînt evident absente. Ceea ce înţelegem prin mecanic şi rigid în instrucţie este rezultatul acestei lipse de motivaţie. Organicul şi vitalul înseamnă interacţiune — ele înseamnă jocul cererii mentale şi ofertei materiale.

Al treilea neajuns este că şi cea mai ştiinţifică materie, orînduită în cea mai logică modalitate, îşi pierde această calitate atunci cînd este prezentată copilului într-o manieră exterioară, gata elaborată. Trebuie să sufere unele modificări pentru a acoperi unele faze prea greu de înţeles şi să-şi reducă unele dificultăţi de urmărire. Ce se întîmplă? Acele lucruri, care sînt de cea mai mare importanţă pentru omul de ştiinţă şi cele mai valoroase în logica cercetării şi clasificării reale, dispar. Caracterul real de stimulare a gîn- dirii nu se mai observă şi funcţia de organizare dispare. Sau cum spunem de obicei, potenţele de judecată ale copilului, facultatea de abstractizare şi generalizare nu slnt dezvoltate adecvat. Obiectul de studiu este privat astfel de valoarea sa logică, şi, deşi este ceea ce este numai din punct de vedere logic, se prezintă numai ca materie pentru „memorie‘[c]. Aceasta este contradicţia: copilul nu are nici avantajul formulării logice pe care îl are adultul, nici pe cel al competenţelor sale native de înţelegere şi răspuns. Aşadar logica copilului este împiedicată şi atrofiată şi sîntem aproape fericiţi dacă el nu-şi însuşeşte nonştiinţa, reziduul plat şi banal a tot ceea ce a avut vitalitate ştiinţifică acum două- trei generaţii — reminiscenţe degenerate a ceea ce altcineva a formulat odată pe baza experienţei avute de altă persoană, odată demult.

Suita de neajunsuri nu se termină. Este prea obişnuit pentru teoriile eronate divergente să treacă direct dintr-o mină în alta. Consideraţiile psihologice pot fi evitate sau ocolite; ele nu pot fi

îndepărtate cu totul. Scoase pe uşă, ele revin pe fereastră. Intr-un fel şi undeva trebuie să se recurgă la motive, trebuie să se stabilească o legătură între intelect şi materialul său. Nu se pune problema înaintării fără acest nod de legătură; singura problemă ar fi dacă el se naşte din însuşi materialul de studiu în legătură cu intelectul sau se importă şi este fixat dintr-o sursă exterioară. Dacă obiectul de studiu al lecţiilor este într-un asemenea mod alcătuit încît găseşte un loc potrivit în conştiinţa în dezvoltare a copilului, dacă ia naştere din propriile îndeletniciri, gînduri şi suferinţe trecute şi dacă îşi găseşte aplicaţii în realizările şi receptările ulterioare, atunci nu trebuie să se recurgă la nici un truc metodic pentru a-i capta „interesul[1]''. Psihologizarea *este* interesantă — cu alte cuvinte este plasată în întregul vieţii conştiente astfel că împărtăşeşte valoarea acestei vieţi. Dar materialul prezentat din afară, conceput şi elaborat sub forma unor poziţii şi atitudini depărtate de copil şi dezvoltat în motive străine lui nu îşi are un loc al lui asigurat. De aici şi recurgerea la încercări disperate de a-1 introduce, la exerciţii artificiale pentru a-1 fixa şi la înfrumuseţări false pentru a putea ademeni.

Ar merita menţionate trei aspecte ale acestui apel la căi exterioare pentru a conferi obiectului un sens psihologic. Familiarizarea aduce dispreţ, dar şi un soi de afecţiune. Ne obişnuim cu lanţurile pe care le purtăm şi le ducem lipsa atunci cînd sînt îndepărtate. Este o poveste veche că prin obişnuinţă, în cele din urmă, acceptăm ceea ce la început era o povară hidoasă. Neplăcute, pentru că sînt lipsite de sens, activităţile pot deveni agreabile dacă se insistă asupra lor destul de mult. *Este posibil pentru intelect să capete interes pentru o procedură de rutină sau mecanică dacă se creează mereu condiţii care cer acest mod de operaţie şi exclud alte moduri.* Adesea aud că se apără şi se proslăvesc procedee plictisitoare şi exerciţii searbede pentru motivul că „copiilor le plac aşa de mult“. Da, acesta este lucrul cel mai rău; intelectul, privat de o întrebuinţare valoroasă şi lip- sindu-1

de plăcerea unei activităţi potrivite, se coboară la acest nivel la care este supus să cunoască şi să execute şi astfel devine interesat de o experienţă forţată şi dureroasă. Dobîndirea satisfacţiei în propria funcţionare este legea normala a firii şi dacă se refuză o activitate amplă şi semnificativă pentru intelect, acesta încearcă să se mulţumească cu mişcările formale care i se oferă — şi prea adesea reuşeşte, cu excepţia cazurilor de activitate mai intensă care nu se pot acomoda şi care constituie abaterile şi *declasse-uh|e* [7] produsului nostru şcolar. Un interes pentru înţelegerea formală a simbolurilor şi pentru reproducerea din memorie devine la mulţi elevi un substitut al interesului original şi vital pentru realitate; şi totul pentru că obiectul cursului fiind în afara relaţiei cu intelectul concret al individului, o legătură înlocuitoare care să-l ţină legat de intelect trebuie descoperită şi elaborată.

Al doilea substitut pentru motivaţia viabilă a obiectului de studiu este acela al efectelor de contrast; materialul lecţiei poate fi făcut interesant, dacă nu în sine, cel puţin în contrast cu o altă experienţă. Să înveţi lecţia este mai interesant decît să fii admonestat, să fii dat ca exemplu negativ, să rămîi după ore la şcoală, să primeşti note proaste sau să nu fii promovat. Şi foarte mult din ceea ce trece ca „disciplină" şi se mîndreşte că se opune doctrinelor de pedagogie indulgentă şi că ţine sus stindardul efortului şi datoriei, nu este altceva decît numai acest apel la „interes" în sensul său aversiv — de teamă, de neplăcere faţă de diversele feluri de durere fizică, socială şi personală. Obiectul de studiu nu incintă; nu poate să încînte; îi lipseşte originea din şi legătura cu experienţa în creştere. Aşa că apelul se face la o mie şi unul de factori irelevanţi care pot să servească la întoarcerea intelectului, prin simple renunţări şi retrageri, spre materialul de la care acesta se depărtează mereu.

Totuşi, natura umană fiind ceea ce este, tinde să-şi afle motivaţia mai degrabă în agreabil decît în dezagreabil, în plăcerea directă decît în suferinţă.

Şi aşa s-a născut teoria şi practica modernă a „interesantului", în sensul greşit al termenului. Materialul rămîne încă, în ceea ce priveşte caracteristicile sale, pur şi simplu un material selectat şi formulat din exterior. Este încă studiul geografiei, aritmeticii şi gramaticii şi nu potenţialitatea experienţei copilului în legătură cu limba, globul pămîntesc şi realitatea măsurată şi numărată. De aici şi dificultatea de a face intelectul să se raporteze la material; de aici şi repulsia; tendinţa atenţiei de a evada; pentru ca alte acte şi imagini să se producă şi să excludă lecţia. în acest caz soluţia legitimă este să se transforme materialul; să fie psihologizat — adică, din nou, să

fie luat şi dezvoltat în limitele şi în lumina scopului vieţii copilului. Dar este mai simplu şi mai uşor să-l laşi cum este şi apoi prin subterfugiile metodei să *stirneşti* interesul, să-l *faci interesant;* să-l acoperi cu glazură de zahăr; să-i ascunzi vidul prin materiale intermediare şi lipsite de legătură; şi, în sfîrşit, aşa cum este să-l faci pe copil să înghită şi să digere bucata neplăcută în timp ce i se dă să guste ceva cu totul diferit. Dar pînă aici cu analogia! Asimilarea mentală este o problemă de conştientizare. în cazul în care atenţia nu a operat pe adevăratul material, acesta nu a fost înţeles şi nici prelucrat de intelect.

Cum stăm, deci, cu procesul Copilul versus Curriculum? Care va fi verdictul? Greşeala radicală în pledoariile originare de la care am plecat constă în presupunerea că nu avem altă alegere în afară de a-1 lăsa pe copil cu propria spontaneitate nedirijată sau de a-i sugera direcţii din afară. Or, acţiunea este răspuns; este adaptare, acomodare. Nu este posibil un astfel de lucru ca o simplă activitate în sine — pentru că orice activitate are loc într-un mediu, într-o situaţie şi cu referire la condiţiile ei. Dar, repet, nu este posibil un lucru ca impunerea adevărului din afară, introducerea lui din exterior. Totul depinde de activitatea pe care o depune intelectul atunci cînd răspunde la ce i se prezintă din afară. Acum, valoarea bogăţiei formulate de cunoştinţele care alcătuiesc programa de studiu este aceea că permite educatorului *să determine mediul copilului,* şi astfel indirect să-1 direcţioneze. Valoarea principală, indicaţia primară este pentru profesor, nu pentru copil. îi spune profesorului: acestea şi acestea sînt capacităţile, realizările, în adevăr şi frumuseţe şi comportare, deschise acestor copii. Acum ai grijă ca în fiecare zi condiţiile să fie de aşa natură încît *activităţile* lor să se orienteze inevitabil în această direcţie, spre această culminare a lor. Lasă natura copilului să-şi îndeplinească propriul destin, relevat ţie de lumea ştiinţei,artei şi industriei. Procesul este al Copilului. Potenţele lui actuale trebuie să se manifeste; capacităţile lui actuale trebuie să fie exersate; atitudinile lui actuale trebuie înţelese. Dar dacă profesorul nu cunoaşte în mod înţelept şi temeinic noţiunea fundamentală care este conţinută în acel lucru pe care îl numim

Curriculum, profesorul nu va şti nici care este potenţialul, capacitatea sau atitudinea actuală şi nici cum acestea pot fi afirmate, exersate şi împlinite.

ŞCOALA ŞI SOCIETATEA

A DOUA TIPĂRIRE OFERĂ O BUNĂ OCAZIE PENTRU a reaminti că această cărticică[9] este un semn al gîndurilor şi simpatiilor comune ale mai multor persoane. Gratitudinea pentru D-na Emmons Blaine rezultă în parte din dedicaţie. Prietenii mei d-l şi d-na George Herbert Mead [10] mi-au oferit ajutorul lor, atenţia neabătută pentru detaliu şi gustul artistic care, în absenţa mea, au refăcut expresiile mai puţin îngrijite, pînă au devenit potrivite pentru tipar, şi apoi au urmărit procesul de tipărire pînă la interesantul rezultat actual — un mod de uşurare a muncii autorului pe care îl recomand şi altora, destul de norocoşi pentru a avea astfel de prieteni.

Ar fi nevoie de un paragraf întreg pentru a înşira pe toţi prietenii a căror generozitate largă şi permanentă a făcut posibilă *Şcoala* care a inspirat şi definit ideile acestor pagini [n]. Aceşti prieteni, sînt sigur, ar fi primii care ar recunoaşte necesitatea de a menţiona îndeosebi numele doamnelor Charles R. Crane şi William R. Linn[12].

Şcoala în sine, în activitatea ei educativă, este o întreprindere de cooperare. Mulţi au fost angajaţi în modelarea ei. Inteligenţa clară şi experimentală a soţiei mele se găseşte peste tot în structura acesteia [13]. înţelepciunea, tactul şi devotamentul cadrelor ei didactice au produs transformarea planurilor originare amorfe într-o formă şi substanţă

articulată, cu viaţă şi mişcare proprie. Indiferent de soarta ideilor prezentate în această carte, vă rămîne satisfacţia ce reiese din cooperarea diverselor gînduri şi fapte ale multor persoane îndreptate spre îmbogăţirea vieţii copilului.

NOTA AUTORULUI LA A DOUA EDIŢIE

EDIŢIA ACTUALĂ INCLUDE C1TEVA MICI REVIZUIRI stilistice ale celor trei conferinţe ce constituie prima parte a cărţii. Partea a doua este inclusă pentru prima dată, conţinînd un material preluat, cu unele schimbări, din contribuţiile autorului la *Elementary School Record* demult epuizate.

Poate i se va permite autorului un cuvînt pentru a-şi exprima satisfacţia că punctul de vedere educaţional prezentat în această carte nu mai este atît de nou pe cît era acum 15 ani; precum şi dorinţa sa de a crede că experimentul educaţional în care cartea îşi are izvorul nu a fost fără influenţă în această schimbare.

J.D.

New York Clty
Iulie, 1915

ŞCOALA ŞI PROGRESUL SOCIAL

PUTEM SĂ PRIVIM ŞCOALA DINTR-UN PUNCT DE vedere individualist, ca o relaţie între profesor şi elev, sau între profesor şi părinte. Ceea ce ne interesează cel mai mult este desigur progresul făcut de fiecare copil pe care îl cunoaştem, dezoltarea sa fizică normală, creşterea capacităţii de a citi, scrie şi socoti, îmbogăţirea cunoştinţelor de geografie şi istorie, desăvîrşirea modului de comportare, formarea deprinderilor de punctualitate, ordine şi muncă — a- cestea sînt criteriile după care judecăm activitatea unei şcoli. Şi este drept să fie aşa. Totuşi perspectiva trebuie lărgită. Ceea ce doreşte cel mai bun şi mai înţelept părinte pentru copilul său, trebuie să vrea comunitatea pentru toţi copiii săi. Orice alt ideal pentru şcolile noastre este îngust şi dezagreabil şi dacă se acţionează potrivit lui democraţia noastră se ruinează. Tot ceea ce societatea a realizat pentru sine pune, prin intermediul şcolii, la dispoziţia viitorilor săi membri. Societatea speră să realizeze intenţiile sale cele mai bune prin noile posibilităţi deschise astfel pentru propriul ei viitor. Aici punctul de vedere individualist şi cel social coincid. Numai acordînd atenţie dezvoltării plenare a tuturor indivizilor care o compun, poate societatea să-şi fie fidelă sieşi[14]. Şi în această autodirecţionare, nimic nu contează atît de mult ca şcoala pentru că, aşa cum a spus Horace Mann [15]: „Acolo unde creşte ceva, un formator face cît o mie de reformatori".

De cîte ori intenţionăm să discutăm o nouă mişcare în educaţie este extrem de important să o privim din punct de vedere mai larg, social. Altfel, schimbările din instituţia şi tradiţia şcolară vor fi privite ca invenţii arbitrare ale unor profesori, în

cel mai rău caz mode trecătoare, şi în cel mai bun, simple îmbunătăţiri ale anumitor detalii — şi acesta este planul după care este obiceiul să se discute schimbările şcolare. Este ca şi cum s-ar considera locomotiva sau telegraful ca dispozitive personale. Modificările care se produc în metoda sau curriculum-ul educaţiei sînt în aceeaşi măsură un produs al situaţiilor sociale schimbate şi un efort de a face faţă nevoi-

lor unei noi societăţi în formare, tot astfel precum sînt şi schimbările din tipurile de industrie şi comerţ.

Asupra acestui fapt vă atrag în special atenţia: efortul de a concepe ceea ce ar putea fi denumit, în mare, ca „Noua educaţie" în lumina schimbărilor mai ample din societate. Putem să legăm această „Nouă educaţie" de cursul general al evenimentelor? Dacă da, ea îşi va pierde caracterul izolat; va înceta să fie o problemă care rezultă numai din minţile suprainventive ale unor pedagogi preocupaţi de anumiţi copii. în acest caz „Noua educaţie" va apărea ca parte componentă a întregii evoluţii sociale şi, cel puţin în trăsăturile ei cele mai generale, ca inevitabilă. Atunci să ne preocupăm de aspectele principale ale mişcării sociale şi apoi să ne îndreptăm spre şcoală să aflăm ce dovezi oferă ea despre efortul său de a se integra. Şi pentru că este aproape imposibil să acoperim tot domeniul, mă voi limita în acest capitol la un aspect tipic din mişcarea şcolii moderne — cel cunoscut sub numele de pregătire manuală [16] — sperînd că, în cazul în care se dovedeşte relaţia sa cu condiţiile sociale modificate, vom fi pregătiţi să continuăm demonstraţia luînd în considerare şi alte inovaţii educaţionale.

Nu mă scuz că nu mă ocup pe larg de schimbările sociale în discuţie. Cele pe care le voi menţiona sînt atît de ample încît fiecare le poate urmări. Schimbarea care îmi vine mai întîi în minte, cea care pune în umbră şi chiar dirijează pe celelalte, este cea industrială — aplicaţiile ştiinţei care dau naştere la marile invenţii ce utilizează forţele naturii ieftin şi pe scară largă: formarea şi dezvoltarea unei pieţe mondiale ca rezultat al producţiei, a marilor centre manufacturiere pentru a aproviziona această piaţă, a mijloacelor ieftine şi rapide de comunicaţie şi distribuţie dintre toate părţile ei. Chiar privită de la cele mai modeste începuturi, această schimbare nu este mai veche de un secol; în multe din aspectele ei majore ea se

confundă cu vîrsta generaţiei actuale. Este greu de crezut că a mai existat în toată istoria o revoluţie atît de rapidă, de vastă şi completă. Prin ea se schimbă faţa pămîntului, chiar sub forma sa fizică; graniţele sînt şterse şi înlăturate, ca şi cum ar fi într-adevăr numai linii pe o hartă; populaţia se concentrează rapid în oraşe din toate colţurile lumii; obiceiurile de viaţă se schimbă uimitor de neaşteptat şi de radical; cercetarea adevărurilor naturii este larg stimulată şi facilitată, iar aplicaţiile lor în viaţă devin nu numai posibile, ci şi comercial necesare. Chiar şi ideile şi interesele noastre morale şi religioase, cele mai conservatoare pentru că sînt adine înfipte în natura noastră, sînt afectate profund. Nu se poate concepe ca această revoluţie să nu afecteze educaţia mai mult decît într-un mod formal şi superficial.
în spatele sistemului fabricilor stă sistemul casnic şi al relaţiilor de vecinătate. Cei care trăim astăzi trebuie să ne întoarcem cu una, două sau cel mult trei generaţii în urmă, pentru a ajunge la timpul cînd gospodăria era practic centrul în care se desfăşurau, sau în jurul căreia se strîngeau toate formele tipice de ocupaţie productivă. Veşmintele purtate erau în cea mai mare parte făcute în casă; membrii unei gospodării erau de obicei familiarizaţi şi cu tunderea oilor, şi cu dără- citul şi toarcerea lînii şi cu manevrarea unui război de ţesut, în loc de a apăsa pe un buton şi a inunda casa cu lumină electrică, întregul proces de obţinere a iluminării era parcurs pe toată întinderea sa trudnică, de la uciderea animalului şi separarea grăsimii pînă la confecţionarea fitilurilor şi obţinerea luminărilor. Aprovizionarea cu făină, cherestea, alimente, materiale de construcţie, mobilă, chiar şi cu vase de metal, cuie, balamale, ciocane etc., se realiza în imediata vecinătate, în ateliere care erau deschise permanent şi adesea constituiau centre ale organizării vecinătăţii. întregul proces de producţie era vizibil, de la producţia în gospodărie a materiilor prime pînă la produsul finit ce era utilizat. Mai mult, fiecare membru al gospodăriei îşi avea practic propriul său

rol în activitate. Copiii, pe măsură ce cîştigau în putere şi capacitate, erau iniţiaţi treptat în secretele cîtorva procese. Aceasta era o problemă de grijă imediată şi personală, chiar pînă la punctul participării efective.
Nu putem să trecem cu vederea factorii de disciplină şi formare a caracterului implicaţi în acest fel de viaţă: exersarea deprinderilor de ordine şi sîrguinţă, a ideii de responsabilitate, de obligaţie de a face ceva, de a produce ceva, în lume. Exista totdeauna ceva care trebuia făcut, şi o necesitate reală ca fiecare membru al gospodăriei să-şi îndeplinească atribuţia conştiincios şi în cooperare cu ceilalţi. Personalităţile care deveneau eficiente în acţiune erau crescute şi verificate în mediul acţiunii. încă o dată, nu trebuie să omitem importanţa pentru scopurile educative a familiarizării strînse şi intime cu natura nemijlocită, cu lucrurile şi materialele reale, cu procesul firesc al manipulării lor şi cu cunoaşterea necesităţilor şi utilizărilor lor sociale. în toate acestea exista o pregătire continuă a observaţiei, dibăciei, imaginaţiei constructive, a gîndirii logice şi a simţului realităţii dobîndite prin contactul direct cu realităţile. Forţele educative ale torsului şi ţesutului în casă, ale joagărului, morii, dogăriei şi fierăriei operau fără întrerupere.
Nici o suită de lecţii cu lucrurile făcută de dragul transmiterii de informaţii nu poate constitui nici măcar o umbră palidă care să înlocuiască cunoaşterea directă a plantelor şi a animalelor dintr-o fermă sau din grădină, obţinută prin trăirea reală printre ele şi îngrijirea lor [17]. Nici o exersare a organelor de simţ în şcoală, în scopul instruirii, nu poate intra în competiţie cu stimularea şi plenitudinea vieţii simţurilor care se produce prin contactul zilnic şi interesul pentru ocupaţiile gospodăreşti. Memoria verbală poate fi exersată în îndeplinirea sarcinilor, o anumită disciplină a capacităţilor de judecată poate fi obţinută prin lecţiile de ştiinţă şi matematică; dar, de fapt, aceasta este ceva îndepărtat şi vag în comparaţie cu exersarea atenţiei şi a judecăţii atunci cînd

trebuie să se realizeze lucruri pornind de la un motiv real şi avînd un rezultat real în perspectivă. în prezent, concentrarea industriei şi diviziunea muncii au eliminat practic ocupaţiile gospodăreşti şi de vecinătate — cel puţin în ceea ce priveşte scopurile educaţionale. Dar e inutil să deplîngem trecerea bunelor zile ale modestiei,respectului şi implicit a supuşeniei copiilor, dacă credem că prin văicăreală şi prin predică o să le aducem înapoi. Condiţiile s-au schimbat radical şi numai o schimbare la fel de radicală în educaţie poate să satisfacă. Trebuie să recunoaştem compensaţiile noastre — sporirea toleranţei, extinderea judecăţii sociale, cunoaşterea mai amănunţită a naturii umane, acuitatea mai mare în descifrarea trăsăturilor de caracter şi în interpretarea situaţiilor sociale, precizia mai mare a adaptării la diferite personalităţi, contactul cu activităţi comerciale mai importante. Aceste consideraţii înseamnă mult pentru copilul de astăzi crescut la oraş. Totuşi există şi o problemă reală: cum să păstrăm aceste avantaje, şi în acelaşi timp să introducem în şcoală aspecte reprezentînd cealaltă latură a vieţii — ocupaţii care solicită responsabilităţi personale şi care pregătesc copilul pentru relaţiile cu mediul fizic al vieţii ?

Cînd ne referim la şcoală, ne dăm seama că una din tendinţele cele mai pregnante în etapa actuală este legată de introducerea aşa-numitei pregătiri manuale, atelier şi îndeletniciri casnice — cusut şi gătit.

Acest lucru nu s-a făcut „intenţionat[1]', cu conştiinţa clară că şcoala trebuie acum să suplinească acel factor de pregătire deţinut mai înainte de activitatea casnică, ci prin instinct, prin experimentarea şi dovedirea că această activitate interesează vital pe elevi şi le oferă ceva care nu poate fi obţinut în alt mod. Conştiinţa importanţei sale reale este încă atît de redusă încît această activitate este adesea desfăşurată fără tragere de inimă, confuz şi dezordonat. Motivele folosite pentru a o justifica sînt de-a dreptul inadecvate sau uneori chiar greşite.

Dacă ar fi să întrebăm chiar pe cei care sînt cei mai înclinaţi spre introducerea acestei activităţi în sistemul nostru şcolar, cred că în general am constata că motivele principale ale acestei acţiuni constau în faptul că ea angajează în întregime interesul spontan şi atenţia spontană a copiilor. îi ţine pregătiţi şi activi, în loc de a-i lăsa pasivi şi receptivi; îi face mai folositori, mai capabili şi deci mai înclinaţi să fie utili acasă; îi pregăteşte într-o oarecare măsură pentru îndatoririle practice ale vieţii ulterioare — fetele să fie gospodine mai eficiente, dacă nu chiar adevărate bucătărese şi croi- torese; băieţii (dacă sistemul nostru educaţional ar fi orientat spre şcoli de meserii) pentru ocupaţiile lor viitoare. Eu nu subestimez valoarea acestor motive. Despre cele indicate ca schimbînd atitudinea copiilor voi avea ceva de spus în capitolul următor, unde ne referim la relaţia dintre şcoală şi copil. Dar punctul de vedere este, în mare, inutil de îngust. Noi trebuie să concepem activităţile de tîmplărie, fierărie, ţesătorie, cusut şi gătit ca metode de viaţă şi învăţare, nu ca obiecte de studiu distincte.

Trebuie să le concepem în semnificaţia lor socială, ca tipuri de procese prin care societatea progresează, ca procese care familiarizează pe copil cu unele din necesităţile primare ale vieţii comunităţii şi ca moduri în care aceste nevoi au fost satisfăcute prin intuiţia şi ingeniozitatea crescută a omului; pe scurt, ca instrumente prin care şcoala însăşi va deveni o formă specifică a vieţii active a comunităţii, în loc de a fi un loc izolat în care se învaţă lecţii.

O societate reprezintă un număr de oameni care convieţuiesc împreună pentru că acţionează de-a lungul unor linii comune, într-un spirit comun, şi în legătură cu scopuri comune [18]. Trebuinţele şi scopurile comune pretind un schimb sporit de idei şi o unitate sporită de sentimente simpatetice. Motivul principal pentru care şcoala actuală nu se poate organiza ca o unitate socială naturală este acela că îi lipseşte tocmai acest element de activitate comună şi productivă. Pe terenul de

joacă, la jocuri şi sporturi, organizarea socială se formează spontan şi inevitabil. Există ceva de făcut, o activitate de desfăşurat, care cere diviziuni naturale ale muncii, selecţia liderilor şi a subordonaţilor, cooperare reciprocă şi emulaţie, în sala de clasă motivul şi liantul organizării sociale lasă astfel de dorit. în ceea ce priveşte aspectul etic, marea slăbiciune a şcolii actuale este că se străduieşte să pregătească pe viitorii membri ai ordinii sociale într-un mediu în care condiţiile spiritului social lipsesc cu desăvîrşire.
Diferenţa care se manifestă atunci cînd ocupaţiile sînt centrul de articulare al vieţii şcolare nu este uşor de transpus în cuvinte; este o diferenţă de motive, spirit şi atmosferă. Cînd se intră într-o bucătărie în care un grup de copii sînt preocupaţi activ de pregătirea hranei, diferenţa psihologică, schimbarea de la atitudinea mai mult sau mai puţin pasivă, inertă şi reţinută la o energie nestăvilită este atît de evidentă încît îţi sare în ochi. Desigur pentru cei a căror imagine despre şcoală este stabilită rigid, schimbarea va produce un şoc. Dar schimbarea în atitudinea socială este la fel de evidentă. Simpla absorbţie de fapte şi adevăruri este o problemă atît de specific individuală încît tinde foarte firesc să treacă în egoism. Nu există nici un motiv social evident pentru însuşirea simplei învăţări, nu există nici un cîştig social clar în succesul respectiv. într-adevăr, aproape singura măsură a succesului este cea competitivă, în sensul rău al termenului — o comparaţie a rezultatelor la verificare şi examinare pentru ca să se vadă care copil a reuşit s-o ia înaintea altora în memorarea, în acumularea unui maxim de informaţii. Atmosfera aceasta este atît de înrădăcinată încît ajutorarea unui copil de către altul în îndeplinirea sarcinii a devenit un delict şcolar. Acolo unde activitatea şcolară constă în simpla învăţare a lecţiilor, ajutorul reciproc, în loc să fie cea mai firească formă de cooperare şi asociere, devine un efort clandestin de a scuti pe vecin de propriile datorii. Totul se schimbă atunci cînd se desfăşoară o muncă activă. Ajutorarea altora, în loc să fie o

formă de caritate care înăbuşă pe cel care o primeşte, este pur şi simplu un sprijin în eliberarea forţelor şi declanşarea impulsului celui ajutat. Un spirit de comunicare liberă, de schimb de idei, sugestii, rezultate, atît succese, cît şi eşecuri ale experienţelor anterioare, devine nota dominantă a examinării. Cînd emulaţia apare, ea compară indivizii, nu după cantitatea de informaţii asimilată de fiecare, ci în legătură cu calitatea lucrului făcut — adevăratul criteriu de valoare al comunităţii, într-un mod neoficial, dar cu atît mai influent, viaţa şcolară se organizează pe o bază socială.

În această organizare se găseşte principiul disciplinei sau aî ordinei şcolare. Desigur, ordinea este numai un lucru care se raportează la un scop. Dacă avem în vedere scopul ca 40 sau 50 de copii să înveţe anumite lecţii pentru a fi reproduse profesorului, disciplina trebuie destinată asigurării acestui rezultat. Dar dacă scopul avut în vedere este dezvoltarea unui spirit de cooperare socială şi viaţă comunitară, disciplina trebuie să rezulte din şi să se raporteze la acest scop, într-un anumit sens, există puţină ordine acolo unde lucrurile sînt în curs de construire; există o anumită dezordine în orice atelier în activitate; nu este linişte; persoanele de aici nu sînt preocupate de a menţine anumite poziţii fizice fixe;, braţele lor nu stau încrucişate; ei nu-şi ţin cărţile într-un anumit fel. Ei fac o mulţime de lucruri şi iată neastîmpărul' şi freamătul care rezultă din activitate. Dar din această ocupaţie, din executarea lucrurilor care vor produce rezultate,, şi din executarea acestora într-un mod social şi cooperativ, se naşte o disciplină de un fel şi tip deosebit. întreaga noastră concepţie despre disciplina şcolară se schimbă atunci cînd' adoptăm acest punct de vedere. în momentele critice toţi ne dăm seama că singura disciplină care rezistă, singura, pregătire care devine intuiţie, este cea obţinută prin viaţa însăşi. Nu este o vorbă goală că noi învăţăm din experienţă şi din cărţile sau spusele altora *numai* în măsura în care acestea sînt legate de experienţă. Dar şcoala a fost despărţită, izolată de condiţiile şi

motivele obişnuite ale vieţii, astfel încît locul unde copiii sînt trimişi pentru disciplină este tocmai acel loc din lume în care este cel mai greu să capeţi experienţă — mama oricărei discipline care îşi merită numele. Numai atunci cînd domină o imagine îngustă şi rigidă a disciplinei şcolare tradiţionale sîntem în pericol de a trece cu vederea acea disciplină mai profundă şi infinit mai cuprinzătoare care derivă din participarea la activitatea constructivă, din contribuţia la un rezultat care, social în spirit, este cu atît mai mult evident şi tangibil în formă — şi deci într-O' formă în legătură cu care responsabilitatea poate fi apreciată şi se pot emite judecăţi precise.

Lucrul important pe care trebuie deci să-1 reţinem, privind introducerea în şcoală a diverselor forme de ocupaţie activă, este ca prin ele să reînnoim întregul spirit al şcolii. Şcoala are ocazia să se alăture vieţii, să devină habitatul copilului, unde acesta învaţă prin trăire dirijată şi nu numai un loc unde se învaţă lecţii, avînd o legătură abstractă şi îndepărtată cu o trăire posibilă din viitor. Are şansa de a fi o comunitate în miniatură, o societate embrionară. Acesta este faptul fundamental şi de aici ţîşnesc izvoare continue şi precise de instrucţie. Sub regimul industrial descris, copilul, de fapt, participă la muncă nu de dragul participării, ci de dragul produsului. Rezultatele educaţionale asigurate au fost reale, totuşi incidentale şi dependente. în şcoală însă, ocupaţiile tipice sînt libere de orice stress economic. Scopul acestora nu este valoarea economică a produselor, ci dezvoltarea forţei şi intuiţiei sociale. Această eliberare de utilizări înguste, această deschidere către posibilităţile spiritului uman face din aceste activităţi practice şcolare aliaţi ai artelor şi centre de ştiinţă şi istorie.

Unitatea tuturor ştiinţelor se găseşte în geografie. Semnificaţia geografiei este că ea prezintă pămîntul ca locul stabil al ocupaţiilor omului. Lumea izolată de activitatea umană nu mai are atributul de lume. Industria şi realizările umane, detaşate de rădăcinile lor terestre nu constituie

nici măcar un sentiment, ci abia un nume. Pămîntul este sursa ultimă a întregii hrane umane. Este adăpostul şi protecţia continuă a omului, materia primă a tuturor activităţilor sale, şi locul unde se întorc umanizate şi idealizate toate realizările lui. Este marele ogor, marea mină, marea sursă de energie calorică, luminoasă şi electrică; marea scenă a oceanului, rîului, muntelui şi cîmpiei în care întreaga agricultură, mineritul şi exploatarea forestieră, industria în întregime şi mijloacele de distribuţie sînt numai elemente parţiale şi factori. Numai prin aceste ocupaţii determinate de mediu omenirea a realizat progresul său istoric şi politic. Numai prin aceste ocupaţii s-a dezvoltat interpretarea intelectuală şi emoţională a naturii. Numai prin ceea ce facem în şi cu lumea noi îi descifrăm sensul şi îi măsurăm valoarea.

în termeni educaţionali, aceasta înseamnă că aceste ocupaţii din şcoală nu vor fi numai procedee practice sau moduri rutinare de activitate, cîştigarea unor deprinderi tehnice mai bune de bucătărie, croitorie sau tîmplărie, ci centre active de intuiţie ştiinţifică în materialele şi procesele naturale, puncte de plecare de unde copiii vor fi conduşi în înţelegerea dezvoltării istorice a omului. Adevărata semnificaţie a acestui fapt poate fi explicată mai bine printr-o ilustraţie luată din activitatea şcolară reală decît printr-o prelegere generală.

Nimic nu apare mai ciudat vizitatorului obişnuit decît să vadă băieţi şi fete de 10, 12 şi 13 ani ocupîndu-se cu cusutul şi ţesutul. Dacă acest lucru îl privim din punctul de vedere al pregătirii băieţilor pentru a coase nasturi şi petice, căpătăm numai o concepţie îngustă şi utilitară — o bază care justifică cu greu acordarea unei atenţii deosebite acestui fel de activitate în şcoală. Dar dacă privim din alt unghi, ne dăm seama că această activitate oferă punctul de plecare de la care copilul poate constata şi urma progresul umanităţii de-a lungul istoriei, obţinînd şi o intuiţie a materialelor folosite şi a principiilor mecanice implicate. în legătură cu aceste ocupaţii se poate

afirma că ele recapitulează dezvoltarea istorică a omului [19]. De exemplu, copiilor li se dă mai întîi materia primă — inul, bumbacul, lîna aşa cum rezultă de la tunderea oilor (dacă îi putem duce în locul unde se tund oile, cu atît mai bine). Apoi se face un studiu al acestor materiale din punctul de vedere al adaptării lor la scopurile în care pot fi utilizate. De exemplu, se face o comparaţie a fibrei de bumbac cu fibra de lînă. Eu nu mi-am dat seama, pînă cînd nu mi-au spus copiii, că motivul dezvoltării tlrzii a industriei bumbacului în comparaţie cu cea a lînii este faptul că fibra de bumbac este atît de greu să fie îndepărtată cu mîna de sămînţă. Copiii dintr-o grupă au lucrat 30 de minute separînd fibrele de bumbac din coajă şi seminţe şi au reuşit să obţină aproape o uncie. Au înţeles uşor că o persoană poate să egreneze cu mîna numai un pound pe zi, şi au înţeles de ce strămoşii lor purtau haine de lînă şi nu de bumbac. Printre alte lucruri descoperite ca afectînd utilitatea relativă a fibrelor de bumbac, a fost şi scurtimea acestora în comparaţie cu cele de lînă, primele avînd, să zicem, lungimea în jur de o treime de inch, iar celelalte ajungînd pînă la 3 inch; de asemenea, faptul că fibrele de bumbac sînt netede şi nu se agaţă una de alta, pe cînd lîna are o anumită asprime care face fibra să adere, uşurînd astfel torsul. Copiii au descoperit aceste lucruri singuri avînd materialul real şi fiind ajutaţi de întrebările şi sugestiile profesorului.
Ei au urmărit apoi procesele necesare pentru transformarea fibrelor în ţesătură. Ei au reinventat primul cadru de car- dare a lînii — o pereche de scînduri cu cuie ascuţite pentru scărmănare. Au reinventat cel mai simplu proces de toarcere a lînii — o piatră sau altă greutate găurită prin care trece lina şi care în timp ce este trasă întinde fibra; apoi fusul, care a fost răsucit pe duşumea, în timp ce copiii ţineau lina în mîinile lor pînă a fost trasă treptat şi înfăşurată pe el. După aceea copiii trec la invenţia următoare în ordine istorică, o studiază experimental, văzîndu-i astfel necesitatea şi urmărindu-i efectele, nu numai într-o anumită

industrie, ci şi în modurile de viaţă socială — în felul acesta trecîn- du-se în revistă întregul proces de evoluţie pînă la războiul complet de ţesut de astăzi şi tot ceea ce însoţeşte aplicarea ştiinţei în folosirea forţelor de care dispunem în prezent. Nu trebuie să mai vorbesc de ştiinţa implicată în aceasta — studiul fibrelor, al particularităţilor geografice, condiţiile în care cresc materiile prime, marile centre de producţie şi distribuţie, fizica implicată în angrenajul producţiei; nici de aspectul istoric — influenţa pe care aceste invenţii au avut-o asupra umanităţii. Poţi concentra istoria întregii omeniri în evoluţia de la fibrele de in, bumbac şi lînă la ţesături [20]. Eu nu pretind că acesta este singurul, sau cel mai bun centru. Dar este adevărat că se deschid astfel anumite drumuri foarte importante şi reale spre considerarea istoriei rasei umane — că spiritul este supus unor influenţe mult mai adinei şi mai puternice decît acelea care apar în documentele politice şi cronologice care de obicei trec drept istorie.

Acum, ceea ce e adevărat în acest exemplu al fibrelor folosite pentru ţesături (şi, desigur, am vorbit numai de 2—3 faze elementare ale procesului) este adevărat în aceeaşi măsură pentru fiecare material folosit în fiecare ocupaţie şi pentru procesele implicate. Ocupaţia îi dă copilului o motivaţie firească; îi oferă o experienţă nemijlocită; îl aduce în contact cu realităţile. Ocupaţia realizează toate acestea, dar pe deasupra este independentă prin transpunere în valori istorice şi sociale şi echivalenţe ştiinţifice. Odată cu dezvoltarea forţei şi cunoştinţelor intelectului copilului, ea încetează de a mai fi pur şi simplu o ocupaţie plăcută şi devine din ce în ce mai mult un mijloc, un instrument, un organ de înţelegere — şi în consecinţă se transformă.

Acest fapt, la rîndul lui, are consecinţe asupra predării ştiinţei. In condiţiile actuale, toată activitatea, pentru a fi reuşită,

trebuie să fie orientată oarecum de expertul în ştiinţă — este un caz de ştiinţă aplicată. Această legătură trebuie să determine locul ei în educaţie.

Nu numai că ocupaţiile, aşa-nu- mita activitate manuală sau industrială din şcoală, oferă ocazia introducerii ştiinţei care le luminează, care le face materiale, încărcate de sens, în loc de a fi simple procedee ale mîinii şi ochiului; dar intuiţia ştiinţifică cîştigată astfel devine un instrument indispensabil de participare liberă şi activă la viaţa socială modernă. Platon vorbeşte undeva de sclav ca de o persoană care în acţiunile sale nu-şi exprimă propriile idei, ci pe cele ale altuia [21]. Problema noastră socială este acum, chiar mai acut decît pe timpul lui Platon, să existe metodă, scop, înţelegere în conştiinţa celui ce desfăşoară activitatea astfel încît aceasta să aibă sens pentru el. Cînd ocupaţiile din şcoală sînt concepute în acest mod larg şi generos, nu pot decît să rămîn uimit Ia obiecţiile adesea exprimate că astfel de ocupaţii sînt nepotrivite şcolii pentru că ele sînt materialiste, utilitariste sau chiar servile în tendinţa lor. Mi se pare uneori că cei care aduc aceste obiecţii trebuie să trăiască complet în altă lume. Lumea în care cei mai mulţi trăim este o lume în care fiecare are o chemare sau o ocupaţie, ceva de făcut. Unii sînt conducători, alţii sînt subordonaţi. Dar lucrul important atît pentru o categorie, cît şi pentru alta este că fiecare trebuie să aibă educaţia care să-i permită să vadă în activitatea sa zilnică tot ceea ce reprezintă o semnificaţie largă umană. Cîţi dintre muncitorii de azi sînt simple anexe ale maşinilor la care lucrează I Aceasta poate că se datoreşte în parte maşinii însăşi sau regimului care pune atîta preţ pe produsele maşinii; dar desigur se datoreşte în mare parte faptului că muncitorul nu a avut ocazia să-şi dezvolte imaginaţia şi intuiţia asupra valorilor sociale şi ştiinţifice incluse în munca sa [22]. în prezent, impulsurile care stau la baza sistemului industrial sînt sau practic negate, sau direct alterate în timpul perioadei şcolare. Atît timp cît instinctele[23] de construcţie şi producţie nu sînt urmărite sistematic în anii copilăriei şi tinereţii, atît timp cît nu sînt orientate în direcţii sociale, îmbogăţite de interpretarea istorică, controlate şi iluminate de metode ştiinţifice, nu

sîntem desigur în măsură nici măcar să identificăm sursa relelor noastre economice, şi cu atît mai puţin să le tratăm eficient.
Dacă ne proiectăm cu cîteva secole în urmă, observăm un adevărat monopol al învăţării. Termenul *posedarea* cunoşti*[1] ţelor este într- adevăr bine folosit. învăţarea era o problemă de clasă. Acest fapt era un rezultat necesar al condiţiilor sociale. Nu existau mijloace prin care mulţimea să poată avea acces la resursele intelectuale. Acestea erau conţinute şi tăinuite în manuscrise. Din acestea în cel mai bun caz existau numai cîteva care se puteau folosi după o pregătire lungă şi obositoare. O castă a învăţării, care păzea tezaurul adevărului şi care îl împărţea maselor cu restricţii severe, era expresia inevitabilă a acestor condiţii. Dar, ca un rezultat direct al revoluţiei industriale despre care am vorbit, acest lucru s-a schimbat. S-a inventat tiparul; a devenit comercial. Cărţi, reviste, ziare s-au multiplicat şi s-au ieftinit. Ca rezultat al locomotivei şi telegrafului, s-a născut intercomuni- caţia frecventă, rapidă şi ieftină prin poştă şi telecomunicaţii. Transportul de călători a devenit mai uşor; libertatea de mişcare, cu schimbarea de idei care o însoţeşte, a fost facilitată nemăsurat. Rezultatul a fost o revoluţie intelectuală, învăţătura a fost pusă în circulaţie. Cu toate că mai există, şi probabil totdeauna va exista, o anumită categorie de oameni pentru care activitatea specială de cercetare este la înde- mînă, o clasă distinctă de învăţaţi este totuşi în afara discuţiei. Este un anacronism. Cunoştinţele nu mai sînt un solid imobil; au fost lichefiate. Se întrepătrund activ în toate curentele societăţii însăşi.
Este uşor de întrevăzut că această revoluţie, în ceea ce priveşte elementele cunoaşterii, aduce cu ea o schimbare evidentă în atitudinea individului. Stimuli cu caracter intelectual ne înconjură în tot felul de moduri. Simpla viaţă intelectuală, viaţa de şcoală şi de studiu, dobîndeşte astfel o valoare foarte mult modificată. Academic şi scolastic, în loc de a fi titluri de onoare, devin termeni de imputare.

Dar toate acestea înseamnă o schimbare necesară în atitudinea şcolii, şi sîntem încă departe de a intui întreaga forţă a acestei schimbări. Metodele şcolare, şi într-o mare proporţie curriculum-ul, sînt moştenite din perioada cînd învăţarea şi cunoaşterea anumitor simboluri, care permiteau singurul acces la învăţare, erau esenţiale. Idealurile acestei perioade sînt încă în funcţie, chiar şi acolo unde aparent s-au schimbat metodele şi disciplinele. Adesea auzim critici severe la adresa introducerii lucrului manual, artelor şi ştiinţei în şcoala elementară, şi chiar secundară, pe motivul că ele au în vedere crearea de specialişti — că ele se abat de la schema noastră actuală de cultură generoasă, liberală. Motivul acestei obiecţii ar fi ridicol dacă nu ar fi atît de des pus în acţiune încît să-l facă tragic. Educaţia noastră actuală este supraspeciali- zată, unilaterală şi îngustă. Este o educaţie dominată aproape complet de concepţia medievală a învăţării. Este ceva ce se adresează în cea mai mare parte numai aspectului intelectual al naturii noastre, dorinţei de învăţare, de acumulare de informaţii şi cunoaşterii simbolurilor învăţării, nu impulsurilor şi tendinţelor noastre de a face, de a crea, de a produce, sub forma utilului sau a artei. Simplul fapt că lucrul manual, arta şi ştiinţa sînt condamnate ca avînd caracter tehnic, ca tinzînd numai spre specializare, este în sine un argument la fel de bun pentru a putea fi aplicat scopului specializat care controlează educaţia actuală. Numai dacă educaţia nu ar fi aproape identificată cu demersurile exclusiv intelectuale, cu învăţarea ca atare, toate aceste materiale şi metode ar fi bine venite, ar fi întîmpinate cu cea mai mare ospita- litate.

în timp ce pregătirea pentru activitatea de învăţare este considerată ca tip de cultură sau educaţie liberală, pregătirea unui mecanic, unui muzician, unui avocat, unui doctor, unui fermier, unui

negustor sau a unui director de căi ferate este privită ca pur tehnică şi profesională. Rezultatul este cel pe care-1 vedem în jurul nostru peste tot — separarea în oameni „cultivaţi[1]" şi „muncitori[1]", separarea teoriei de practică. De-abia *1%* din întreaga populaţie şcolară are acces vreodată la ceea ce numim învăţământ superior; numai5% ajung la şcoala secundară; în timp ce mai mult de jumătate se retrag la sau înainte de absolvirea clasei a cincea a şcjlii elementare. Cauza care duce la această situaţie este aceea că la marea majoritate a fiinţelor umane interesul intelectual distinct nu este dominant. Ei au ceea ce se numeşte impulsul sau înclinaţia practică. La mulţi din cei la care interesul intelectual este prin natură puternic, condiţiile sociale împiedică realizarea lui adecvată. în consecinţă cea mai mare parte a elevilor au căpătat destul din simbolurile de citire, scriere şi calcul pentru a le fi de folos practic în cîştigarea subzistenţei. în timp ce conducătorii noştri pe plan educativ vorbesc de cultură, dezvoltarea personalităţii etc., ca finalitate şi scop al educaţiei, marea majoritate a celor care trec prin instrucţia şcolară o consideră numai ca un instrument practic îngust cu care să-şi cîştige hrană suficientă pentru a-şi realiza o viaţă cumpătată. Dacă am concepe finalitatea şi scopul educaţiei noastre într-un mod mai puţin exclusiv, dacă ar fi să introducem în procesele educaţionale activităţi care se adresează c lor al căror interes dominant este să facă şi să producă, am constata că influenţa şcolii asupra membrilor ei este mai vitală, mai de durată şi conţine mai mult din cultură.

Dar de ce trebuie să fac această prezentare minuţioasă? Este evident faptul că viaţa noastră socială a suferit o schimbare serioasă şi radicală. Dacă educaţia noastră urmează să aibă un sens pentru viaţă, trebuie şi ea să treacă printr-o transformare la fel de completă. Această

transformare nu este ceva care să apară dintr-odată şi să fie făcut într-o zi printr-o hotărîre deliberată. Este chiar în curs de înfăptuire. Acele modificări ale sistemului nostru şcolar care par adesea (chiar şi celor mai activ preocupaţi de ele, fără a mai vorbi de cei care le urmăresc) să fie simple schimbări de detaliu, simple îmbunătăţiri în interiorul mecanismului şcolar, sînt în realitate semne şi dovezi de evoluţie. Introducerea ocupaţiilor active, a studiului naturii, a ştiinţei elementare, a artei, a istoriei; împingerea simbolicului şi formalului spre o poziţie secundară; schimbarea în atmosfera morală a şcolii, în relaţia dintre elevi şi profesori — de disciplină; introducerea factorilor mai activi, expresivi şi autodirectivi — toate acestea nu 'sînt 'simple accidente, ele sînt necesităţi ale evoluţiei sociale mai ample. Mai rămîne numai să fie organizaţi toţi aceşti factori, să fie apreciaţi în deplinătatea sensului lor şi ideile şi idealurile implicate să fie puse în posesia completă, de necompromis a sistemului nostru şcolar. A face aceasta înseamnă ca fiecare din şcolile noastre să devină o viaţă comunitară în embrion, activă, cu tipuri de ocupaţii care reflectă viaţa societăţii mai largi şi să fie pătrunsă în totalitate de spiritul artei, istoriei şi ştiinţei. Cînd şcoala va introduce şi va pregăti pe fiecare copil al societăţii ca membru în cadrul unei astfel de mici comunităţi, saturîndu-l cu "^spiritul de întrajutorare, şi’dîndu-i instrumentele de autoorientare efectivă, vom avea garanţia cea mai profundă şi mai bună a unei societăţi mai largi care să fie valoroasă, frumoasă şi armonioasă.

ŞCOALA ŞI VIAŢA COPILULUI

IN CAPITOLUL PRECEDENT AM ÎNCERCAT SĂ prezint relaţia dintre şcoală şi viaţa mai amplă a comunităţii şi necesitatea unor schimbări în metodele şi mijloacele materiale ale activităţii şcolare, care ar putea fi mai bine adaptate la necesităţile sociale actuale.

Doresc să examinez aici problema din celălalt unghi şi să mă ocup de relaţia şcolii cu viaţa şi dezvoltarea copiilor în cadrul şcolii. Intrucît este greu să se lege principiile generale cu obiecte atît de concrete ca micii şcolari, mi-am luat permisiunea de a introduce mult material ilustrativ din activitatea Şcolii elementare a Universităţii[24], prin intermediul căreia se poate aprecia într-o oarecare măsură modul în care ideile prezentate se materializează în practica reală.

Acum cîţiva ani căutam prin magazinele de furnituri şcolare din oraş să găsesc bănci şi scaune care să fie potrivite din toate punctele de vedere — artistic, igienic şi pedagogic — nevoilor copiilor. Am întîmpinat o mulţime de greutăţi în găsirea a ceea ce aveam nevoie şi în cele din urmă un vînzător, mai inteligent decît ceilalţi, a făcut această remarcă: „Mă tem că nu avem ceea ce doriţi. Doriţi bănci la care copiii să poată lucra; or toate acestea sînt făcute pentru ascultare pasivă*'. Această remarcă explică povestea educaţiei tradiţionale. Aşa cum un biolog poate din unul sau două oase să reconstituie întregul animal, tot aşa şi dacă ne reprezentăm clasa obişnuită cu rîndurile de bănci inestetice plasate într-o ordine geometrică, îngrămădite pentru a ră- mîne cît mai puţin spaţiu de mişcare, băncile aproape de aceeaşi mărime cu spaţiu numai pentru cărţi, creioane şi hîrtie, la care se adaugă o masă, cîteva scaune, pereţii goi şi probabil cîteva tablouri, putem reconstrui singura activitate educativă care

se poate desfăşura într-un astfel de loc. Totul este făcut „pentru ascultare" — pentru că studiul pur şi simplu al lecţiilor din carte este numai o altă modalitate de ascultare; el marchează dependenţa unei minţi de alta. Atitudinea de ascultare înseamnă, comparativ vorbind, pasivitate, absorbţie; există nişte materiale gata fă-

cute, pregătite de administratorul şcolar, de consiliu, de profesor, materiale din care copilul trebuie să extragă cît poate în cel mai scurt timp posibil.
Există puţin spaţiu în sala de clasă tradiţională unde copilul să lucreze. Atelierul, laboratorul, materialele, uneltele cu care copilul poate construi, crea şi cerceta activ, şi chiar spaţiul necesar, lipsesc în cea mai mare parte. Lucrurile care privesc aceste procese nu au nici măcar un loc recunoscut în mod cert în educaţie. Ele sînt ceea ce autorităţile educative, care scriu editoriale în cotidiene, numesc în general „mofturi[11] şi „zorzoane[1]'. O doamnă mi-a spus ieri că a vizitat diferite şcoli pentru a găsi una în care activitatea copiilor să preceadă transmiterea informaţiilor din partea profesorului sau unde copiii să aibă un motiv pentru solicitarea informaţiilor. Ea spunea că a vizitat 24 de şcoli înainte de a găsi prima şcoală de acest fel. Pot să adaug că aceasta nu era în acest oraş. Alt lucru care se remarcă în aceste săli de clasă, cu băncile aşezate într-o poziţie fixă, este că totul este aranjat pentru a lucra cu un număr cît mai mare de copii) pentru tratarea copiilor *en masse* [25], ca un agregat de unităţi) ceea ce presupune, din nou, că aceştia sînt trataţi pasiv. în momentul cînd copiii acţionează ei se individualizează; ei încetează de a mai fi o masă şi devin fiinţele foarte distincte cu care sîntem obişnuiţi în afara şcolii, în familie, acasă, pe terenul de joacă şi în cartier.
Pe aceeaşi bază se explică şi uniformitatea metodei şi a curriculum-ului. Dacă totul este pe bază de „ascultare", se poate realiza uşor uniformitatea materialului şi a metodei. Urechea şi cartea care reflectă urechea constituie mijlocul similar pentru toţi. Aproape că nu există ocazii pentru adaptarea la diverse capacităţi şi cerinţe. Există o anumită cantitate — o cantitate fixă — de rezultate şi realizări gata pregătite care urmează să fie achiziţionate în aceeaşi măsură de toţi copiii într-un anumit timp. Ca răspuns la această cerinţă,

curriculum-ul s-a elaborat de la şcoala elementară pînă la colegiu. Se stabileşte că există numai anume cunoştinţe necesare şi un număr finit de realizări tehnice utile în lume, în acest caz se pune problema matematică a împărţirii respectivului program la cei 6, 12 sau 16 ani de viaţă şcolară. Acum daţi copiilor în fiecare an fracţia proporţională din total şi atunci cînd ei vor termina studiile vor stăpîni întregul. Prin acoperirea unei părţi în fiecare oră, zi sau săptămînă totul apare perfect, neted la sfîrşit — cu condiţia ca elevii să nu fi uitat ceea ce au învăţat anterior. Rezultatul acestui fel de învăţămînt este ceea ce Matthew Arnold [26] consemnează într-un raport arătînd că o autoritate pedagogică din Franţa i-a relatat cu mîndrie că atîtea mii de copii studiază la o anumită oră, să zicem ora unsprezece, o anumită lecţie la geografie; şi într-unul din oraşele noastre din vest super- intendentul[27] repeta această laudă vizitatorilor.

Este posibil să fi exagerat într-o anume măsură cu scopul de a evidenţia trăsăturile tipice ale vechii pedagogii: pasivitatea atitudinii, îngrămădirea mecanică a copiilor, uniformitatea curriculum-ului şi a metodei. Acest lucru se poate rezuma spunînd că centrul de gravitate este în afara copilului. Este în profesor, în manual, pretutindeni şi oriunde doriţi, în afară de instinctele şi activităţile imediate ale copilului. Pe această bază nu este prea mult de spus despre *viaţa* copilului. Se poate spune mult despre studiul copilului, dar şcoala nu este locul unde copilul *trăieşte.* Schimbarea care urmează acum în educaţia de la noi constă în deplasarea centrului de gravitate. Este o schimbare, o revoluţie, nu departe de cea introdusă de Copernic atunci cînd centrul astronomic s-a deplasat de la pămînt la soare. în acest caz, copilul devine soarele în jurul căruia gravitează dispozitivele pedagogiei; el este centrul în jurul căruia acestea se organizează.

Dacă luăm un exemplu dintr-o familie ideală, unde părintele este destul de inteligent să recunoască ceea ce este optim pentru copil, şi poate să-i dea

ceea ce acesta are nevoie, ne dăm seama că copilul învaţă din conversaţia şi structura familiei. Există pentru el anumite puncte de interes şi valoare în discuţiile ce se poartă în familie: se fac afirmaţii, se nasc întrebări, se dezbat anumite subiecte şi copilul învaţă continuu. El îşi exprimă experienţa şi i se corectează concepţiile greşite. Apoi copilul participă la ocupaţiile casnice şi deci dobîndeşte deprinderi de muncă, de ordine şi respect pentru drepturile şi ideile altora, precum şi deprinderea fundamentală de a-şi subordona activităţile interesului general al întregii gospodării. Participarea la aceste activităţi gospodăreşti devine o ocazie pentru dobîndirea de cunoştinţe. Casa ideală ar avea evident un atelier unde copilul ar putea să-şi exercite instinctele sale constructive. Ar avea un laborator miniatural în care să-şi orienteze cercetările. Existenţa copilului s-ar extinde şi afară, în grădină, în cîmpiile din jur şi în păduri. Ar face excursii, plimbări şi ar avea discuţii în care i s-ar deschide lumea din afară.
Dacă organizăm şi generalizăm toate acestea vom avea şcoala ideală. Nu este nici un secret asupra ei, nici o descoperire minunată a pedagogiei sau a teoriei educaţionale. Este pur şi simplu o problemă de a face sistematic şi într-un mod extins, inteligent şi competent ceea ce pentru anumite motive se poate face în majoritatea familiilor numai la un nivel aproximativ şi întîmplător. în primul rînd, căminul ideal trebuie să fie extins. Copilul trebuie pus în contact cu mai mulţi adulţi şi cu mai mulţi copii pentru a avea viaţa socială cea mai liberă şi cea mai bogată. în plus, ocupaţiile şi relaţiile mediului familial nu sînt selectate special pentru dezvoltarea copilului; scopul principal este altul, şi ceea ce copilul poate lua din ele este incidental. De aici şi nevoia de şcoală. în această şcoală viaţa copilului devine scopul suprem. Toate mijloacele necesare pentru a perfecţiona dezvoltarea copilului se concentrează aici. învăţarea? desigur, dar în primul rînd viaţă şi învăţare prin şi în legătură cu această viaţă. Gînd considerăm viaţa copilului orientată şi organizată în felul acesta, nu constatăm

că el este în primul rînd o fiinţă ascultătoare, ci dimpotrivă.
Afirmaţia făcută adesea că educaţia înseamnă „dilatare" este excelentă, dacă avem în vedere numai faptul de a o opune procesului de îndopare. Dar, de fapt, este greu să legăm ideea de extragere cu acţiunile obişnuite ale unui copil de trei, patru, şapte sau opt ani. El este deja supraplin, dă pe dinafară, de activităţi felurite. Copilul nu este o fiinţă pur latentă de care adultul trebuie să se apropie cu mare grijă şi îndemînare pentru a face să se dezvolte treptat germenul ascuns al activităţii. Copilul este de-acum intens activ şi problema educaţiei este o problemă a stăpînirii activităţilor sale şi de direcţionare a lor. Prin îndrumare, prin folosire organizată, ele tind spre rezultate valoroase, în loc să se împrăştie sau să fie lăsate la o expresie pur impulsivă. Dacă avem clar acest lucru, dificultatea pe care o întîlnim cel mai adesea în concepţia multora în privinţa a ceea ce se numeşte educaţia nouă nu este deloc rezolvată, ci mai curînd dizolvată: ea dispare. O întrebare pusă adesea este: dacă se începe cu ideile, impulsurile şi interesele copilului, toate atît de necoapte, întâmplătoare şi împrăştiate, atât de puţin rafinate sau spiritualizate, cum va obţine el oare disciplina, cultura şi informaţia necesară? Dacă nu ar exista alt drum deschis nouă în afara stimulării şi a acceptării acestor impulsuri ale copilului, s-ar putea pune această întrebare. Ar trebui fie să ignorăm şi să reprimăm activităţile, fie să le satisfacem. Dar dacă dispunem de organizarea echipamentului şi a materialelor, mai există încă un drum deschis pentru noi. Putem să dirijăm activităţile copilului, dîndu-i exerciţii în anumite direcţii, şi conducîndu-1 astfel spre ţelul care se află logic la capătul drumurilor parcurse.
„Dacă dorinţele ar fi cai, şi cerşetorii ar călări". Dar pentru că nu sînt, adevărata satisfacere a impulsului şi interesului înseamnă a le realiza, şi realizarea lor implică depăşirea obstacolelor, familiarizarea cu materialele, exersarea ingeniozităţii, răbdării, perseverenţei, atenţiei; implică cu necesitate disciplină — ordonarea puterii — şi

furnizează cunoştinţe. Să luăm exemplul unui copil care vrea să confecţioneze o cutie. Dacă îi încetează imaginaţia sau dorinţa, desigur că nu va ajunge la disciplină. Dar cînd încearcă să-şi realizeze impulsul, se pune problema de a-şi contura ideea, transformînd-o într-un plan, alegînd tipul potrivit de lemn, măsurînd părţile necesare, dîndu-le proporţiile corespunzătoare etc. Aici se include şi pregătirea materialelor, tăierea, geluirea, lustruirea, potrivirea muchiilor şi a colţurilor. Cunoaşterea uneltelor şi a proceselor este inevitabilă. Dacă copilul îşi realizează intenţia şi face cutia, se creează nenumărate ocazii pentru a se cîş- tiga disciplină şi perseverenţă, pentru a se exersa efortul în depăşirea obstacolelor, şi pentru a se obţine şi o cantitate considerabilă de informaţii.
Fără îndoială, copilul care crede că i-ar place să gătească nu prea are idee ce anume înseamnă, cît costă sau cît timp necesită acest lucru. Este pur şi simplu o dorinţă „să se afle în treabă", probabil să imite activităţile celor mari. Şi este, fără îndoială, posibil să coborîm la acest nivel şi să ironizăm acest interes. Dar şi în acest caz, dacă impulsul este utilizat, exersat, el se opune lumii reale cu condiţii vitrege la care trebuie să se acomodeze. Şi aici intervin din nou factorii de disciplină şi cunoaştere. Recent, unul dintre copii şi-a pierdut răbdarea pentru că a trebuit să lucreze timp îndelungat după o metodă de experimentare şi a spus „De ce ne mai chinuim cu asta? Să ne luăm după o reţetă dintr-o carte de bucate". Profesorul i-a întrebat pe copii de unde vine reţeta şi discuţia a evidenţiat faptul că dacă ei s-ar conduce numai după reţetă nu ar înţelege motivele pentru care fac ceea ce fac. După aceasta elevii au acceptat cu plăcere să continue activitatea experimentală. Urmărirea acestei activităţi va oferi, desigur, o ilustrare a problemei în discuţie. Ocupaţia lor s-a întîmplat să fie în ziua aceea fierberea ouălor, ca o trecere de la pregătirea legumelor la cea a cărnii. Pentru a avea o bază de comparaţie au rezumat mai întîi elementele nutritive componente ale legumelor şi au făcut o comparaţie preliminară cu cele ale

cărnii. Astfel şi-au dat seama că fibrele lemnoase sau celuloza din zarzavaturi corespunde cu ţesuturile conjunctive din carne, dînd elementul de formă şi structură. Ei au descoperit că amidonul şi produsele de amidon sînt caracteristice legumelor, că sărurile minerale se găsesc în ambele într-o aceeaşi măsură şi că grăsimea se găseşte în fiecare — o cantitate mică în hrana vegetală şi o cantitate mare în cea animală. Copiii au fost pregătiţi apoi să înceapă studiul albuminei ca element caracteristic al hranei animale, cores- punzînd cu amidonul la vegetale şi au fost gata să ia în considerare condiţiile necesare pentru tratarea adecvată a albuminei — ouăle folosind ca material de experiment.

Ei au început experimentul prin studiul apei la diverse temperaturi, dîndu-şi seama cînd aceasta este dezmorţită, călduţă şi fierbinte şi stabilind efectul diverselor grade de temperatură asupra albuşului de ou. în acest fel, copiii au fost pregătiţi nu numai să fiarbă ouăle, dar şi să înţeleagă principiul implicat în fierberea lor. Nu vreau să pierd din vedere generalul în acest fapt particular. Pentru copil simpla dorinţă să fiarbă un ou, şi în consecinţă să-l pună în apă trei minute şi să-1 scoată, cînd i se spune, nu este educativă. Ceea ce este educativ este faptul de a-1 lăsa pe copil să-şi realizeze propriul impuls recunoscînd faptele, materialele şi condiţiile implicate şi apoi să-şi regleze impulsul prin această recunoaştere. Aceasta este diferenţa, asupra căreia vreau să insist, dintre stimularea sau încurajarea interesului şi realizarea lui prin propria orientare.

Alt instinct al copilului este folosirea creionului şi a hîrtiei. Tuturor copiilor le place să se exprime prin intermediul formei şi culorii. Dacă menţii numai acest interes lăsînd copilul să continue la infinit, nu apare nici o dezvoltare decît accidental. Dar dacă laşi copilul întîi să-şi exprime impulsul, şi apoi prin observaţii, întrebări şi sugestii îl aduci la conştientizarea a ceea ce a făcut şi a ceea ce trebuie să

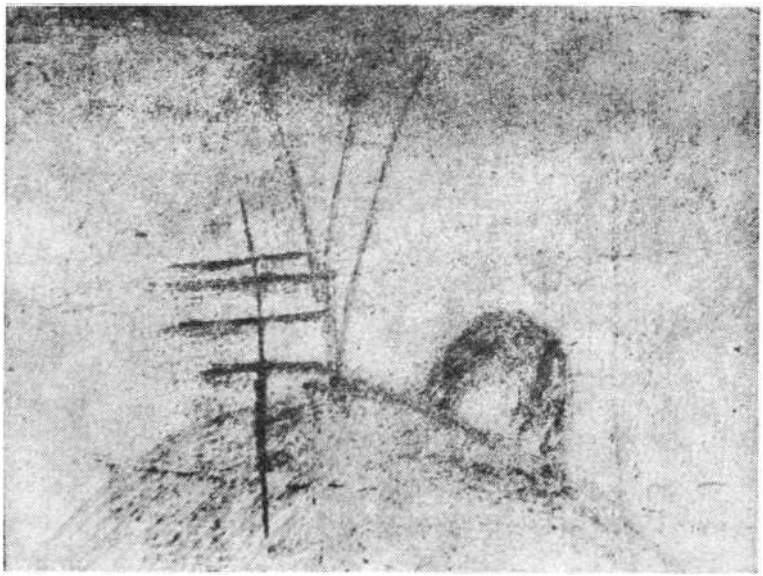


Fig. 1: Desen reprezentînd o peşteră şi copaci

facă, rezultatul este atunci cu totul altul. Iată, de exemplu (fig. 1), desenul unui copil de şapte ani. Nu este o lucrare mediocră, este cea mai bună lucrare făcută de copii, dar ilustrează principiul particular la care m-am referit. Copiii discutaseră despre condiţiile primitive ale vieţii sociale pe timpul cînd oamenii trăiau în peşteri. Ideea copilului despre această viaţă socială şi-a găsit astfel expresia: peştera este aranjată cu grijă pe panta dealului într-un mod imposibil. Vedeţi pomul convenţional al copilăriei — o linie verticală cu ramuri orizontale pe fiecare parte. Dacă copilul ar fi fost lăsat să continue să repete acelaşi lucru zi de zi, el şi-ar fi tocit instinctul în loc să-l exerseze. Dar copilului i s-a cerut să se uite cu atenţie la copaci, să-i compare pe cei pe care i-a văzut cu cei desenaţi, să examineze mai îndeaproape şi mai conştiincios condiţiile activităţii sale. Apoi el a desenat copaci din observaţie.

în cele din urmă el a desenat din nou din observaţie, memorie şi imaginaţie — combinate. A făcut din nou o ilustraţie liberă exprimîndu-şi

propria gîndire imaginativă controlată însă prin studiul amănunţit al unor pomi adevăraţi. Rezul-

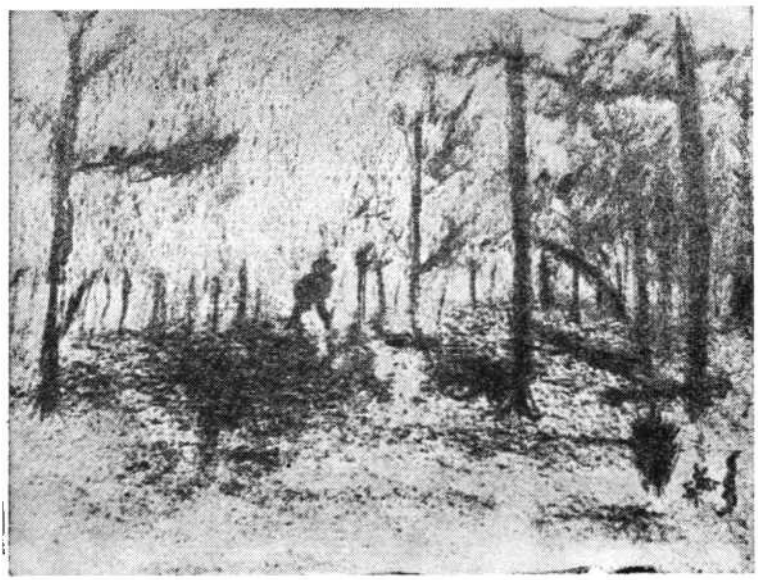


Fig. 2: Desen reprezentînd o pădure

tatul a fost o scenă reprezentînd o lizieră de pădure (fig. 2), care, atît cit se poate spune, mi se pare că ea conţine tot atît sentiment poetic ca şi lucrarea unui adult, în timp ce pomii sînt, ca proporţii, posibili şi nu doar simple simboluri.

Dacă clasificăm în mare impulsurile care se întîlnesc la şcolari, le putem grupa în patru categorii[28]. Mai întîi instinctul social al copiilor, aşa cum se manifestă acesta în conversaţie, relaţii interpersonale şi comunicare. Cu toţii ştim cît este de egocentric copilul la vîrsta de 4 sau 5 ani. Dacă copilului i se prezintă ceva nou, ceea ce spune el, dacă spune ceva, este: „Am văzut asta"; sau „Tăticul sau mămica mi-a spus despre asta". Orizontul lui nu este larg; o experienţă trebuie să-l intereseze imediat, dacă va fi suficient de interesat o va relata altora şi va căuta să o cunoască pe a lor în schimb. Şi totuşi interesul egoist şi limitat al copiilor este în acest mod capabil de o extindere infinită. Instinctul limbajului este cea mai simplă formă de expresie socială a copilului. Prin urmare

el este o mare, probabil cea mai mare din resursele educative.

în al doilea rînd, urmează instinctul de a produce — impulsul constructiv. Impulsul copilului de a făuri îşi găseşte expresie mai întîi în joc, în mişcare, gestică şi pantomimă, pe urmă devine mai definit şi îşi caută exteriorizare în modelarea materialelor în forme tangibile şi întruchipare durabilă. Copilul nu are un instinct dezvoltat pentru cercetare abstractă. Instinctul de investigare pare că se naşte din combinarea impulsului constructiv cu cel de comunicare. Pentru copil nu există diferenţă între ştiinţa experimentală şi activitatea ce se înfăptuieşte în atelierul dulgherului. Lucrările pe care copilul le poate realiza la fizică sau la chimie nu au drept scop realizarea unor generalizări tehnice şi nici măcar faptul de a ajunge la adevăruri abstracte. Pur şi simplu copiilor le place să facă ceva şi să vadă ceea ce se va întîmpla. Dar acest lucru poate fi folosit, poate fi orientat în direcţii care oferă rezultate de valoare, tot aşa precum poate fi lăsat să se desfăşoare la întîmplare.
Tot astfel impulsul expresiv al copiilor, instinctul artistic, se dezvoltă din instinctele de comunicare şi constructive. Este rafinarea şi manifestarea plenară a lor. Faceţi construcţia adecvată, faceţi-o amplă, liberă şi flexibilă, daţi-i un motiv social, faceţi-o să exprime ceva şi veţi avea o operă de artă. Să luăm un exemplu în legătură cu activitatea textilă — cusutul şi ţesutul. Copiii au făcut un război de ţesut primitiv în atelier; s-a apelat în acest caz la instinctul constructiv. După aceea ei au vrut să facă ceva cu războiul de ţesut, să producă ceva. Acesta era un război de tip indian şi copiilor li s-au arătat pături ţesute de indieni. Fiecare copil a conceput un model asemănător ca idee cu cele ale păturilor Navajo [29] şi după aceea s-a selectat cel care părea cel mai bine adaptat la activitatea imediată. Resursele tehnice erau limitate, dar culorile şi formele au fost realizate de copii. Examinarea lucrului copiilor de 12 ani arată că a fost nevoie de răbdare, minuţiozitate şi perseverenţă. A necesitat

nu numai disciplină şi informaţie cu caracter istoric şi elemente de desen tehnic, ci şi ceva din spiritul artei în realizarea adecvată a ideii.
Să mai luăm un exemplu care evidenţiază legătura dintre latura artistică şi latura constructivă: copiii studiaseră torsul şi trasul primitiv, cînd unul dintre ei, de 12 ani, a făcut un desen al unuia dintre copii torcînd (fig. 3). în acest caz s-a realizat de asemenea o lucrare care nu este tocmai mediocră; este deasupra mediei. Este ilustrarea a două mîini şi a trasului lînii pentru a fi gata de tors (fig. 4). Acest desen

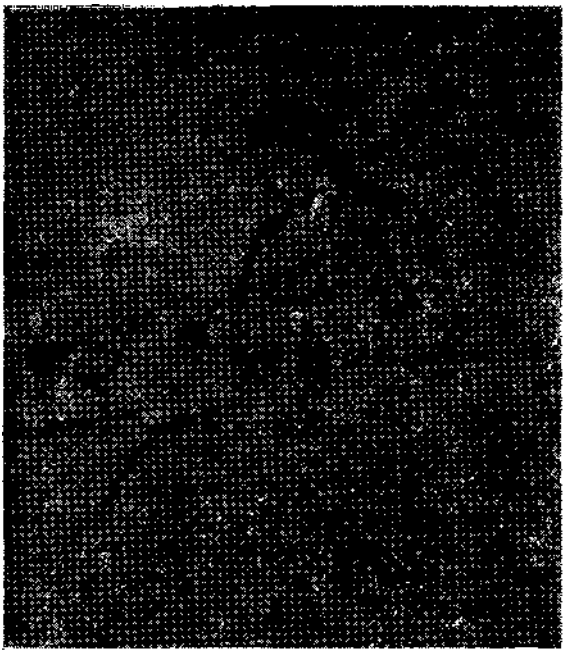


Fig. 3: Desen reprezentînd o fată torcînd

Fig. 4: Desen reprezentînd mîini torcînd

a fost făcut de un copil în vîrstă de 11 ani. Dar, în

mare în special la copiii mici, impulsul artistic este legat mai ales de instinctul social — dorinţa de a povesti, de a reprezenta. Acum, avînd în minte aceste patru interese — interesul pentru conversaţie, sau comunicare; pentru cercetare, sau descoperirea lucrurilor; pentru făurirea lucrurilor, sau constructiv; şi pentru expresia artistică — putem spune că ele sînt resursele naturale, capitalul neinvestit de exersarea căruia depinde dezvoltarea activă a copilului. Doresc să dau cîteva exemple, primul din activitatea copiilor de 7 ani. Acesta ilustrează într-un fel dorinţa dominantă a copiilor de a discuta, în special despre oameni şi lucruri referitoare la oameni. Dacă observăm copiii mici, vom constata faptul că îi interesează lumea lucrurilor îndeosebi în legătură cu oamenii, ca un fundal şi un mediu al preocupărilor umane. Mulţi antropologi au afirmat că există anumite identităţi între interesele copiilor şi cele ale vieţii primitive. Există un fel de întoarcere naturală a minţii copilului spre activităţile tipice ale popoarelor primitive; priviţi coliba pe care şi-o face băiatul în curte, jucîndu-se de-a vînătoarea, cu arcuri, săgeţi, suliţe şi altele. Din nou revine întrebarea: ce să facem cu acest interes — să-l ignorăm, sau să-l întreţinem şi să-l dezvoltăm? Sau să-l stăpînim şi să-l orientăm spre ceva mai înalt, ceva mai bun? Unele dintre activităţile planificate pentru copiii de 7 ani au în vedere cel de-al doilea obiectiv — să folosească acest interes pentru a deveni un mijloc de a percepe progresul speciei umane. Copiii încep prin a-şi imagina lipsa condiţiilor actuale de existenţă pentru a se pune în contact nemijlocit cu natura. Acest fapt îi va conduce înapoi in istorie la poporul de vînători, la oamenii care trăiau în peşteri sau copaci ducînd o existenţă precară prin vînătoare şi pescuit. Ei îşi imaginează cît se poate de bine diversele condiţii naturale adecvate acestui fel de viaţă; de exemplu, o pantă împădurită lingă un munte şi un rîu în care se găseşte peşte din belşug. Apoi ei trec în imaginaţie de la stadiul de vînător la cel semiagricol, şi de la viaţa nomadă la cea agricolă stabilă. Ceea ce doresc să arăt este faptul că există ocazii multiple pentru studiul real,

pentru cercetare care oferă ca rezultat dobîndirea de informaţii. Aşadar, în timp ce instinctul apelează în primul rînd la latura socială, interesul copilului pentru oameni şi faptele lor vizează lumea mai amplă a realităţii. De exemplu, copiii aveau anumite idei despre armele primitive, despre vîrfurile din piatră ale săgeţilor etc. Acest lucru a oferit ocazia pentru încercarea materialelor din punctul de vedere al fragilităţii, formei, structurii etc.; pe măsură ce copiii examinau diversele pietre pentru a o găsi pe cea mai potrivită scopului a rezultat o lecţie de mineralogie. Discuţia despre epoca fierului a necesitat construcţia unui cuptor de topit făcut din argilă şi de o dimensiune considerabilă. Deoarece copiii nu au reuşit de la început ventilaţia, gura furnalului nefiind dimensionată în raport cu răsuflătoarea în ceea ce priveşte mărimea şi poziţia, a fost nevoie de instrucţiuni asupra principiilor combustiei, naturii ventilaţiei şi a combustibilului. Instrucţiunile nu au fost date însă de-a gata; întîi au fost necesare şi apoi s-a ajuns la ele experimental. După aceea copiii au luat un anume material, ca de exemplu arama, şi l-au supus la o serie de experimente, topindu-1, modelîndu-1 în obiecte; şi aceleaşi experimente au fost făcute cu plumbul şi alte metale. Această activitate a avut totodată şi valoarea unui curs continuu de geografie, pentru că copiii trebuiau să-şi imagineze şi să elaboreze condiţiile fizice necesare diferitelor forme de viaţă socială implicate aici. Care ar fi condiţiile fizice proprii vieţii pastorale, începuturilor agriculturii, pescuitului? Care ar fi metodele naturale de schimb între popoarele care duceau un asemenea mod de viaţă? Discutînd astfel de probleme, ei le-au reprezentat ulterior pe hărţi şi la lada cu nisip. în acest mod ei au cîştigat idei despre diversele forme de configuraţie a pămîntului, şi în acelaşi timp le-au interpretat în legătură cu activitatea umană, astfel încît acestea nu au rămas fapte pur externe, ci s-au împletit şi s-au aliat cu concepţiile sociale privind existenţa şi progresul umanităţii. Rezultatul, după părerea mea, justifică integral convingerea că copiii, într-un an de asemenea activitate (cîte 5 ore pe săptămînă),

capătă o familiarizare mult mai mare cu problemele ştiinţelor naturii, geografiei şi antropologiei decît atunci cînd informaţiile reprezintă scopul şi obiectul declarat, elevii fiind puşi în faţa faptelor de învăţat în cadrul unor lecţii prestabilite. în ceea ce priveşte disciplina, copiii realizează mai multă exersare a atenţiei, mai multă putere de interpretare, de înţelegere a inferenţelor, de observaţie precisă şi reflectare continuă, decît dacă ar fi puşi să rezolve probleme arbitrare numai de dragul disciplinei.

Aş dori aici să mă refer la examinarea elevilor de către profesor. Ştim cu toţii ce a reprezentat aceasta pînă acum — modalitatea prin care copilul arată profesorului şi celorlalţi copii cantitatea de informaţii pe care a reuşit s-o asimileze din manual. Din alt punct de vedere examinarea devine prin excelenţă un loc de întîlnire social; ea reprezintă pentru şcoală ceea ce reprezintă conversaţia spontană acasă cu excepţia faptului că este mai organizată urmînd anumite linii. Examinarea devine bursa socială unde se schimbă şi se analizează critic experienţe şi idei, unde se corectează prejudecăţile şi se fixează linii noi de gîndire şi de cercetare. Această schimbare a sensului examinării, de la simpla verificare a cunoştinţelor dobîndite la jocul liber al instinctului de comunicare al copiilor, afectează şi modifică toată activitatea lingvistică a şcolii. în vechiul sistem era fără îndoială o problemă foarte serioasă să se ofere copiilor o utilizare liberă şi completă a limbajului. Motivul era evident. Motivarea naturală a limbajului era oferită rareori. In manualele de pedagogie limbajul este definit ca un mijloc de exprimare a gîndurilor. Această definiţie se potriveşte mai mult sau mai puţin adulţilor cu mintea exersată, totodată este evident faptul că limba este în primul rînd un fenomen social, un mijloc prin care împărtăşim experienţa noastră altora şi o dobîndim în schimb pe a lor. Cînd este ruptă de scopul ei firesc, nu e de mirare că predarea limbii devine o problemă complexă şi dificilă. Gîndiţi-vă la absurditatea de a trebui să predai limba ca un fapt în sine. Dacă este o activitate pe care copilul o va face înainte de a

merge la şcoală, aceasta constă în comunicarea Impresiilor despre lucrurile care îl interesează. Dar cînd şcoala nu tratează nici un interes vital, cînd limbajul este folosit numai pentru repetarea lecţiilor, nu este surprinzător că una din dificultăţile principale ale activităţii din şcoală s-a dovedit a fi tocmai învăţarea limbii materne. Deoarece limba care se învaţă este nefirească, neizvorînd din dorinţa reală de a comunica impresii vitale şi convingeri, libertatea copilului în folosirea ei dispare treptat, pînă cînd profesorul de şcoală secundară trebuie să inventeze tot felul de procedee pentru a ajuta la folosirea spontană şi integrală a vorbirii. în plus, atunci cînd instinctul limbajului este solicitat într-un mod social, există un contact continuu cu realitatea. Drept rezultat copilul are totdeauna ceva în minte despre care să vorbească; el are un gînd de exprimat şi un gînd dacă nu este propriu nu este gînd. După metoda tradiţională, copilul trebuie să comunice ceva ce pur şi simplu a învăţat. Există o diferenţă enormă între a avea ceva de spus, şi a avea de spus ceva. Copilul care este în contact cu o varietate de materiale şi fapte, vrea să vorbească despre ele, şi limbajul său devine mai rafinat şi mai bogat, pentru că este controlat şi informat de realitate. Cititul şi scrisul, ca şi folosirea orală a limbii, pot fi predate pe această bază — ca un rezultat al dorinţei sociale a copilului de a-şi împărtăşi experienţa şi de a recepta în schimb experienţele altora, orientate totdeauna prin contactul cu faptele şi forţele care determină adevărul comunicat.

Nu dispunem de suficient spaţiu pentru a ne referi la activitatea copiilor mai mari cărora instinctele brute originale de construcţie şi comunicare li s-au dezvoltat, transformîn- du-se într-un spirit de cercetare orientat ştiinţific, dar voi da o ilustrare a folosirii limbii bazată pe această activitate experimentală. Activitatea s-a bazat pe un experiment simplu din cel mai obişnuit, care a condus treptat pe copii spre studiul geologiei şi geografiei. Frazele pe care am să le citez mi se par atît poetice, cît şi „ştiinţifice". „De mult de tot, cînd pămîntul era la început, cînd era lavă, nu era apă

pe pămînt, şi de jur-împrejurul pămîntului în aer era abur, deoarece erau multe gaze în aer. Unul dintre acestea era bioxidul de carbon. Aburul a devenit nori, pentru că pămîntul a început să se răcească, şi după un timp a început să plouă, iar apa a căzut jos şi a dizolvat bioxidul de carbon din aer". E mai multă ştiinţă aici decît pare probabil la prima vedere. Aceasta reprezintă aproape trei luni de activitate din partea copilului. Copiii au făcut dări de seamă zilnice şi săptămînale, dar pasajul de mai sus este o parte a concluziilor unui trimestru. Apreciez că limbajul folosit este poetic, deoarece copilul are o imagine clară şi un sentiment personal faţă de realitatea imaginată. Mai extrag fraze din alte două consemnări, ca să ilustrez în continuare folosirea vie a limbii atunci cînd există o experienţă de viaţă în spatele ei. „Cînd pămîntul a fost suficient de rece ca să se condenseze, apa, cu ajutorul bioxidului de carbon, *a împins* calciul afară din roci într-un mare rezervor de apă unde animalele mici îl puteau găsi". în cealaltă compunere se scrie: „Cînd pămîntul s-a răcit, calciul era în roci. Apoi bioxidul de carbon şi apa s-au unit şi au format o soluţie care căzînd în ploaie, *a rupt* calciul şi l-a dus pînă în mare ,unde erau animale mici care l-au luat din soluţie". Folosirea unor cuvinte ca „împins" şi „rupt" în legătură cu procesul combinaţiei chimice evidenţiază o înţelegere personală care obligă la o exprimare adecvată.

Dacă nu am acordat prea mult spaţiu celorlalte ilustrări, aş dori să arăt cum, începînd cu lucruri materiale foarte simple, copiii sînt conduşi spre domenii mai mari de investigare şi spre disciplina intelectuală care însoţeşte o astfel de cercetare. Mă voi referi doar la experimentul cu care a început munca. Aceasta a constat din prepararea precipitatului de calciu folosit pentru lustruirea metalelor. Copiii, cu aparate simple — un pahar, apă de var şi un tub de sticlă — au precipitat carbonatul de calciu din apă, trecînd de la această fază iniţială la studierea proceselor prin care s-au format pe suprafaţa pămîntului rocile de diverse feluri, calcaroase, sedimentare etc. şi locurile pe

care le ocupă, se trece apoi la elemente din geografia Statelor Unite, Hawai şi Porto Rico, la efectele acestor corpuri de rocă cu variatele lor configuraţii, asupra ocupaţiilor umane, astfel încît, în final, această cercetare geologică a avut drept obiect viaţa omului de astăzi. Copiii au văzut şi au simţit legătura dintre aceste procese geologice, care au avut loc cu multe ere în urmă şi condiţiile fizice care determină ocupaţiile industriale de astăzi.

Din toate problemele ce pot fi implicate în subiectul „Şcoala şi viaţa copilului" am selectat numai una, deoarece mi-am dat seama că aceasta dă oamenilor mai mult de lucru, este un obstacol mai mare decît altele. S-ar putea uşor admite că lucrul cel mai de dorit pentru şcoală este ca aceasta să fie un loc în care copilul să trăiască în adevăr şi să aibă o experienţă de viaţă de care să se bucure şi în care să găsească un sens pentru sine. Dar îndată auzim întrebarea: Cum va obţine copilul, pe această bază, informaţiile necesare; cum va urma disciplina cerută? Da, s-a ajuns la aceasta, ca mulţi, dacă nu majoritatea oamenilor, să considere că procesele normale ale vieţii par să fie incompatibile cu obţinerea de informaţii şi cu disciplina. Aşa că am încercat să indic, într-un mod foarte general şi inadecvat (pentru că numai şcoala, în activitatea sa zilnică, poate da o reprezentare detaliată şi corectă), cum se pune problema — cum este posibil să se stăpînească instinctele rudimentare ale naturii umane, şi, prin asigurarea unui mediu propriu, să controlăm exteriorizarea lor, astfel încît nu numai să facilităm şi să îmbogăţim creşterea fiecărui copil, ci şi să obţinem aceleaşi rezultate, şi chiar mai mult, în informaţie tehnică şi disciplină, care au fost idealurile educaţiei din trecut.

Dar, deşi am selectat acest mod special de abordare (ca o concesie la întrebarea aproape unanim ridicată), nu o să las problema în această situaţie mai mult sau mai puţin negativă şi explicativă. Viaţa este în definitiv un lucru im-portant; viaţa unui copil la timpul său şi pe măsura sa nu înseamnă mai puţin decît viaţa unui adult.

Desigur, ar părea curios să apreciem că atitudinea inteligentă şi serioasă asupra a ceea ce copilul are nevoie *acum* pentru a-i permite o viaţă bogată, preţioasă şi cuprinzătoare ar intra oarecum în conflict cu nevoile şi posibilităţile vieţii adulte de mai tîrziu. „Să trăim cu copiii noştri" înseamnă desigur, în primul rînd, ca copiii noştri să trăiască — şi nu faptul de a fi împiedicaţi şi frînaţi prin impunerea unor condiţii a căror relevanţă pentru viaţa actuală a copilului este foarte îndepărtată. Dacă vom căuta idealul, din punct de vedere educaţional, toate celelalte lucruri se vor adăuga — ceea ce, interpretat, semnifică faptul că în cazul în care ne identificăm cu instinctele şi nevoile reale ale copilăriei, şi ne preocupăm de deplina lor manifestare şi dezvoltare, disciplina şi informaţia şi cultura vieţii adulte vor veni toate la timpul potrivit. Vorbind despre cultură îmi amintesc că, într-un fel, am vorbit numai despre exteriorizarea activităţii copilului — numai despre expresia manifestă a impulsurilor sale spre a comunica, a face, a descoperi, a crea. Copilul real, — mai trebuie oare spus? — trăieşte într-o lume de valori şi idei imaginative care îşi găsesc doar o întruchipare exterioară imperfectă. Auzim astăzi multe despre cultivarea „imaginaţiei" copilului. Apoi noi stricăm mult din ceea ce spunem şi facem prin credinţa că imaginaţia este o trăsătură deosebită a copilului care îşi găseşte satisfacerea într-o direcţie anumită — în general, cea a irealului şi a simulării, a mitului şi a povestirii. De ce sîntem atît de reci la inimă şi atît de neîncrezători? Imaginaţia este mediul în care trăieşte copilul. Pentru el există pretutindeni şi în tot ceea ce îi ocupă mintea şi activitatea un surplus de valoare şi semnificaţie. Problema relaţiei dintre şcoală şi viaţa copilului este în esenţă aceasta: să ignorăm înzestrarea şi tendinţa nativă ocupîndu-ne, nu de copilul viu, ci de o imagine inertă pe care ne-am format-o, sau să-i dăm libertate şi satisfacţie naturii copilului? Dacă credem în viaţă şi în viaţa copilului, atunci toate ocupaţiile şi foloasele de care s-a vorbit, toată istoria şi ştiinţa vor deveni instrumente de referinţă

şi elemente de cultură pentru imaginaţia sa, şi prin aceasta pentru bogăţia şi ordinea vieţii lui. Acolo unde acum vedem numai activitate exterioară şi produs exterior, acolo, sub toate aceste rezultate vizibile, se găseşte reajustarea atitudinii mentale, viziunea largă şi înţelegătoare, simţul puterii în creştere şi posibilitatea voită de a identifica atît conştiinţa, cît şi capacitatea, cu interesele lumii şi ale omului. Dacă cultura nu este un lustru superficial, un furnir de mahon peste lemnul obişnuit, atunci desigur că ea este dezvoltarea imaginaţiei în flexibilitate, cuprindere şi înţelegere, pînă cînd viaţa pe care o trăieşte individul ajunge să fie în concordanţă cu viaţa naturii şi a societăţii. Cînd natura şi societatea vor putea trăi în sala de clasă, cînd formele şi instrumentele de învăţare vor fi subordonate substanţei experienţei, atunci va exista ocazia pentru această identificare, iar cultura va fi cuvîntul de ordine al democraţiei[171].

Şi aceste lucruri pot fi incluse aici, dar organizarea fundamentală este aceea a şcolii însăşi considerată ca o comunitate de indivizi şi în legăturile ei cu alte forme de viaţă socială. întreaga risipă se datoreşte izolării. Organizarea nu este altceva decît punerea

---

171 **RISIPA ÎN EDUCAŢIE**

PRIMUL CAPITOL S-A OCUPAT DE ŞCOALĂ SUB aspectele ei sociale şi de adaptările necesare pentru ca aceasta să se dovedească eficientă în condiţiile sociale actuale. Al doilea capitol s-a referit la şcoală în relaţie cu dezvoltarea fiecărui copil. Capitolul de faţă, cel de-al treilea, are în vedere şcoala ca instituţie în sine, în legătură atît cu societatea, cît şi cu proprii ei membri — copiii. Se ocupă de problema organizării, deoarece toată risipa în educaţie este rezultatul lipsei de organizare, motivul constituindu-1 promovarea economiei şi a eficienţei. Această problemă nu este însă aceea a risipei banilor sau a risipei de bunuri. Acestea desigur contează; dar risipa principală este aceea făcută cu viaţa umană, cu viaţa copiilor în timpul şcolarităţii şi după aceea, din cauza pregătirii inadecvate şi denaturate.

lucrurilor în legătură unele cu altele, astfel încît să funcţioneze uşor, elastic şi complet. Aşadar vorbind despre această problemă a risipei în educaţie doresc să vă atrag atenţia asupra izolării diverselor părţi ale sistemului şcolar, asupra lipsei de unitate în scopurile educaţiei, asupra lipsei de coerenţă a studiilor şi metodelor.

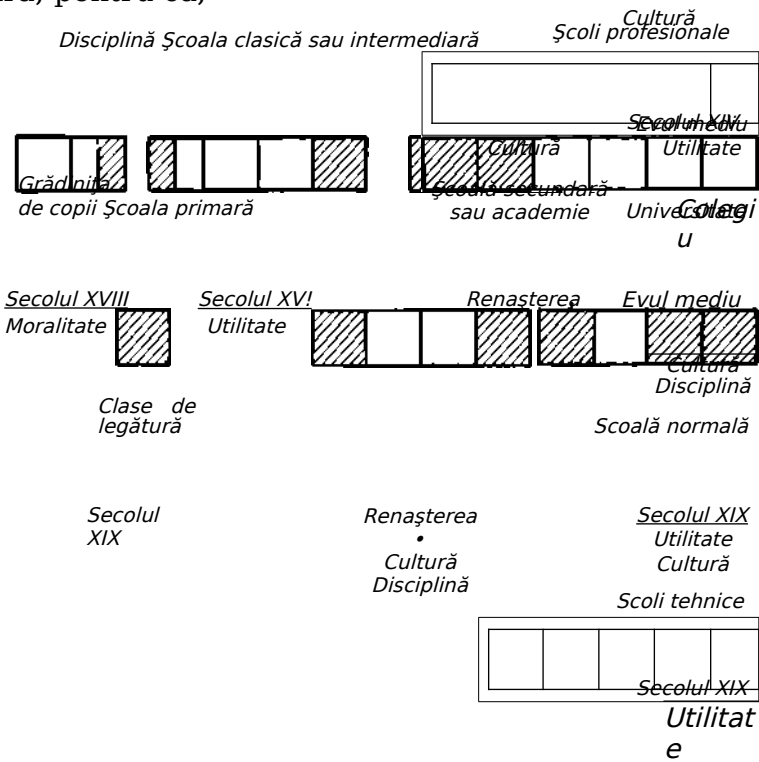
Am elaborat o planşă (I) care, atunci cînd ne referim la aspectele de izolare ale sistemului şcolar, poate, probabil, să atragă atenţia şi să economisească o mică parte din timpul destinat explicaţiilor verbale. Un prieten cu spirit paradoxal pretinde că nu este nimic mai obscur ca o ilustraţie, şi este foarte posibil ca încercarea mea de a-mi ilustra punctul de vedere să dovedească adevărul afirmaţiilor sale.

Diagramele reprezintă diversele elemente ale sistemului şcolar şi sînt elaborate cu scopul de a indica în mare durata de timp acordată fiecărei diviziuni şi suprapunerea, atît în ceea ce priveşte timpul, cît şi obiectele studiate, a părţilor individuale ale sistemului. La fiecare diagramă se precizează condiţiile istorice în care a apărut sistemul şcolar respectiv şi idealul preconizat de acesta.

Sistemul şcolar, în totalitate, s-a dezvoltat de sus în jos. în timpul Evului Mediu el era constituit îndeosebi din cîteva şcoli profesionale [32] — în special juridice şi teologice. Universitatea noastră actuală provine din Evul Mediu[33]. Nu vreau să afirm prin aceasta că ea este în prezent o instituţie medievală, dar îşi are rădăcinile în Evul Mediu, şi nu a depăşit toate tradiţiile medievale privind învăţarea.

Grădiniţa de copii, care a apărut în secolul acesta[34], a rezultat din unirea casei de copii[35] cu filosofia lui Schelling; o îmbinare a jocurilor şi activităţilor pe care le face mama cu copiii şi a filosofiei pregnant romantice şi simbolice a lui Schelling[36]. Elementele care provin din studiul real al copilului au rămas o forţă aducătoare de viaţă în întreaga educaţie; factorii schellingieni au creat o obstrucţie între grădiniţă şi restul sistemului şcolar — au generat izolările.

Linia de deasupra din planşă indică existenţa unei anumite interacţiuni dintre grădiniţă şi şcoala primară; pentru că,



atît timp cît şcoala primara a rămas în spirit străină de interesele naturale ale vieţii copilului, ea s-a izolat de grădiniţă, astfel că este dificil, acum, să introducem metodele grădiniţei în şcoală primară; problema aşa-numitei clase de legătură. Dificultatea este că cele două instituţii nu au alcătuit o unitate de la început. Pentru a obţine o legătură învăţătorul trebuia să sară peste zid în loc să intre pe uşă.

în ceea ce priveşte scopurile, idealul grădiniţei îl constituie dezvoltarea morală a copiilor şi mai puţin instrucţia sau disciplina; un ideal dus uneori pînă la sentimentalism. Şcoala primară s-a născut practic din mişcarea populară a secolului al XVI-lea, cînd, odată cu inventarea tiparului şi dezvoltarea comerţului, a devenit o necesitate comercială să ştii să citeşti, să scrii şi să socoteşti. Scopul era evident practic; utilitatea, stăpînirea acestor instrumente, simbolurile învăţării, se realizau nu de dragul învăţării, ci pentru că ele permiteau acces la cariere în viaţă, care rămîneau altfel închise.

După şcoala primară următoarea diviziune este şcoala clasică[37]. Acest termen nu prea se foloseşte în vest, dar este obişnuit în statele din est. Şcoala clasică îşi are originea în timpul renaşterii învăţării — puţin mai înainte poate de condiţiile care au generat apariţia şcolii primare, şi, chiar atunci cînd aceste condiţii erau aceleaşi, a avut un ideal deosebit. Această şcoală era preocupată de studiul limbii în sens larg; pentru că, în timpul Renaşterii, latina şi greaca legau pe oameni de cultura trecutului, cu lumea Romei şi a Greciei. Limbile clasice erau singurele mijloace de evadare din limitele Evului Mediu. Astfel s-a născut prototipul şcolii clasice care oferă o pregătire mai liberală decît universitatea (cu un pronunţat caracter profesional), cu scopul de a pune la îndemîna oamenilor cheia vechii învăţături, astfel încît să le ofere o lume cu un orizont mai larg. Obiectivul acestei şcoli era în primul rînd cultura şi în al doilea rînd disciplina[39]. Acest obiectiv reprezenta

atunci mai mult decît cel din şcoala clasică de azi. Era elementul liberal din colegiu care, la niveluri inferioare, s-a transformat în academie[39] şi şcoală secundară[40]. Astfel şcoala secundară este încă în parte un colegiu inferior (avînd chiar un curriculum mai avansat decît colegiul de acum cîteva secole) sau o secţie pregătitoare a unui colegiu şi în parte reprezintă o continuare a studiilor utilitare din şcoala elementară.

Apar apoi două produse ale secolului al XlX-lea, şcolile tehnice şi şcolile normale. Şcolile de tehnologie, inginerie etc. sînt, desigur, în primul rînd un rezultat al dezvoltării condiţiilor economice ale secolului al XlX-lea, tot aşa cum şcoala primară apare ca rezultat al dezvoltării condiţiilor economice ale secolului al XVI-lea. Şcoala normală a apărut din necesitatea pregătirii învăţătorilor, atît în direcţia calificării profesionale, cît şi în aceea a dobîndirii culturii generale [41]. Fără să intrăm în amănunte, remarcăm opt părţi diferite ale sistemului şcolar aşa cum este acesta reprezentat pe planşă, toate apărînd istoric în perioade diverse, avînd în vedere idealuri diferite şi în consecinţă metode diferite. Nu vreau să afirm prin aceasta că toată izolarea, toată separarea care a existat în trecut între diversele părţi ale sistemului şcolar mai persistă încă. Trebuie, totuşi, să recunoaştem că ele nu au fost încă niciodată sudate într-un întreg. Marea problemă care se ridică în educaţie, din punct de vedere administrativ, este cum să unim aceste părţi diferite.

Să medităm asupra şcolilor de pregătire a cadrelor didactice — şcolile normale. Acestea ocupă acum o poziţie oarecum anormală, intermediară între şcoala secundară şi colegiu, solicitînd o pregătire de nivel secundar şi realizînd într-o anumită măsură o activitate specifică colegiului. Ele sînt izolate de obiectele de studiu universitare pentru că, în mare, obiectivul lor a fost acela de a pregăti persoanele *cum* să predea şi nu ce să predea; în timp ce la colegiu apare celălalt revers al acestei izolări — se învaţă ce să se predea şi aproape dispreţ pentru metodele de predare. Colegiul rămîne

departe de contactul cu copiii şi tinerii. Membrii lui sînt, în mare măsură, departe de casă şi uitîndu-şi propria copilărie ei devin probabil profesori, care cunosc o mare cantitate de materie şcolară şi puţin despre felul cum aceasta se leagă de minţile celor care trebuie învăţaţi. în această divizare dintre ce se predă şi cum se predă, fiecare parte suferă datorită separării.

Este interesant de urmărit interrelaţia dintre şcolile primare, clasice şi secundare. Şcoala elementară a îngrămădit şi şi-a asumat multe dintre obiectele studiate înainte în vechile şcoli clasice ale Noii Anglii. Unele obiecte specifice şcolii secundare au început să fie studiate mai devreme. Latina şi algebra au fost introduse în clasele mari, aşa că numai clasele a 7-a şi a 8-a sînt cam tot ce a rămas din vechea şcoală clasică. Acestea sînt un fel de amestec amorf, fiind în parte un Ioc unde copiii continuă să înveţe ceea ce au mai învăţat deja (să citească, să scrie şi să socotească) şi în parte un loc de pregătire pentru şcoala secundară. Numele acestor clase superioare în Noua Anglie era acela de „şcoală intermediară[1'142]. Termenul era fericit ales; activitatea acestora era pur şi simplu intermediară — între ceva ce fusese şi ceva ce urma — neavînd în sine nici un sens precis.

în aceeaşi măsură în care sînt separate părţile, diferă şi idealurile — dezvoltare morală, utilitate practică, cultură generală, disciplină şi pregătire profesională. Fiecare din aceste scopuri este reprezentat îndeosebi într-o parte distinctă a sistemului educaţional; şi, în interacţiunea crescîndă a părţilor, se presupune că fiecare dintre acestea aduce o cantitate oarecare de cultură, disciplină şi utilitate. Dar lipsa de unitate fundamentală este observată în faptul că un anume obiect de studiu este considerat încă valoros pentru disciplină şi altul pentru cultură; unele părţi ale aritmeticii sînt apreciate ca valoroase, de exemplu, pentru disciplină şi altele pentru utilizare practică; literatura este valoroasă pentru cultură; gramatica pentru disciplină; geografia în parte

pentru utilitate, în parte pentru cultură; şi aşa mai departe. Unitatea educaţiei este pulverizată şi studiile devin centrifuge; atît din acest studiu trebuie să asigure această finalitate; atît să asigure alta, pînă cînd totul devine un simplu compromis şi un cumul de scopuri preconizate şi studii disparate. Marea problemă în educaţie, din punct de vedere administrativ, este aceea ca în locul unei înşiruiri de părţi mai mult sau mai puţin nelegate şi suprapuse, să se asigure unitatea întregului şi astfel să se reducă risipa ce rezultă din fracţiuni, redupli- cări şi treceri care nu sînt bine asigurate.

în cea de a doua diagramă simbolică (II) aş dori să arăt că într-adevăr singurul mod de a uni părţile sistemului este acela de a le uni cu viaţa. Obţinem numai o unitate artificială atît timp cît ne limităm doar la sistemul şcolar în sine. Trebuie să considerăm sistemul şcolar ca parte a vieţii sociale[43]. Acest pătrat (A) din centrul diagramei reprezintă sistemul şcolar ca un întreg. (1) De o parte este familia, iar cele două săgeţi reprezintă interacţiunea liberă — a influenţelor, materialelor şi ideilor — dintre viaţa casnică şi cea a şcolii. (2) Dedesubt este reprezentată relaţia cu mediul natural, marele domeniu al geografiei în sensul cel mai larg. Clădirea şcolii are în jurul ei un mediu natural. Ar trebui să fie într-o grădină, iar copiii vor fi îndrumaţi din grădină spre cîmpiile

Viata economică

Pt

Cercetare tehnică

4- *Universitatea*

Facultăţi

Biblioteci

Muzee

ŞCOAL
A
I

-Ţ Viaţa din "— familie

. t2|

Grădina Parcul Regiunea

din jur şi apoi în largul ţării, cu toate faptele şi forţele sale. (3) Deasupra este reprezentată viaţa economică şi necesitatea unei relaţii libere între şcoală şi trebuinţele şi forţele industriei. (4) De cealaltă parte este universitatea cu diferitele ei facultăţi, laboratoare, resurse sub formă de biblioteci, muzee şi şcoli de specializare.

Din punctul de vedere al copilului marea risipă în şcoală provine din imposibilitatea sa de a-şi utiliza în interiorul şcolii experienţele pe care el le dobîndeşte în afara acesteia într-un mod complet şi liber; în timp ce, pe de altă parte, el nu poate să aplice în viaţa zilnică ceea ce învaţă în şcoală. Iată izolarea şcolii — izolarea ei de viaţă. Cînd copilul intră în clasă el trebuie să-şi alunge din minte o mare parte din ideile, interesele şi activităţile care predomină în casă şi în vecinătate. Astfel, şcoala, neputînd să folosească această experienţă zilnică a copilului, se apucă trudnic de lucru pe o altă cale şi cu o varietate de mijloace, pentru ca să trezească la copil interesul pentru studiile şcolare. în timp ce am vizitat oraşul Moline acum cîţiva ani, superintendentul[44] mi-a spus că în fiecare an mulţi copii sînt surprinşi să afle că fluviul Mississippi prezentat în manual are o anume legătură cu cursul apei care trece pe lîngă casa lor. Gînd geografia este o simplă problemă din sala de clasă, pentru mulţi copii este mai mult

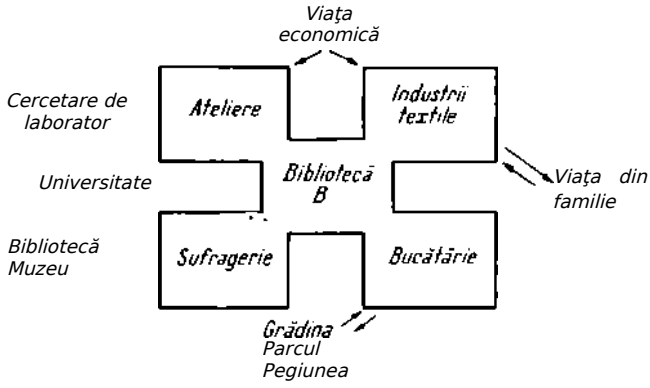
sau mai puţin o surpriză să-şi dea seama că totul nu este altceva decît o enunţare mai metodică şi mai precisă a faptelor pe care ei le văd, le simt şi le pipăie în fiecare zi. Cînd ne gîn- dim că trăim pe pămînt, că trăim în atmosferă, că existenţa noastră este atinsă în permanenţă de influenţele solului, florei şi faunei, de considerente de lumină şi căldură, şi ne amintim cum s-a efectuat studiul geografiei în şcoală, ne dăm bine seama de prăpastia ce există între experienţele zilnice ale copilului şi materialul izolat oferit într-o atît de mare măsură în şcoală. Acesta este numai un exemplu asupra căruia cei mai mulţi dintre noi putem reflecta mai mult înainte de a considera artificialitatea actuală a şcolii drept altceva decît o problemă firească sau necesară.

Deşi ar trebui să existe o legătură organică între şcoală şi viaţa profesională, aceasta nu înseamnă că şcoala trebuie să pregătească copilul pentru o ocupaţie anumită, ci că trebuie să existe o legătură firească a vieţii obişnuite a copilului cu mediul profesional din jurul său, şi că este de datoria şcolii să clarifice şi să liberalizeze această legătură, să o aducă în conştiinţă, nu prin introducerea studiilor speciale, ca geografia comercială şi aritmetica, ci prin menţinerea vie a legăturilor obişnuite ale acestei relaţii. Tema combinaţie — afacere — participare nu se află probabil în multe din aritme- ticile de azi, deşi figura acolo nu demult, pentru că cei care elaborau manualele apreciau că dacă omit ceva nu vor mai putea să-şi vîndă cărţile. Această combinaţie — afacere — participare îşi are originea încă în secolul al XVI-lea. Societatea pe acţiuni nu fusese inventată şi pe măsură ce comerţul cu Indiile şi Americile s-a extins, era necesar să existe o acumulare de capital cu care să se opereze. Un om a spus „Eu pun această sumă de bani pentru 6 luni", iar altul „Atîta pentru 2 ani" şi aşa mai departe. Astfel, prin alăturare au strîns bani destui pentru a-şi menţine întreprinderile comerciale. Evident, atunci, „asocierea prin participaţii" s-a învăţat în şcoală. S-a inventat societatea pe

acţiuni; asocierea prin participaţie a dispărut, dar problemele referitoare la ea au rămas în aritmetici timp de două sute de ani. Ele au fost menţinute şi după ce au încetat să mai aibă o utilitate practică de dragul disciplinii minţii — ele erau „probleme atît de serioase, ştiţi". Multe din temele ce sînt acum în manualele de aritmetică sub titlul de procentaje sînt de aceeaşi natură. Copiii de 12—13 ani învaţă calcularea cîştigurilor şi a pierderilor şi diverse forme de operaţii bancare atît de com

plicate incit băncile au renunţat demult la ele. Şi atunci cînd se arată că în realitate nu se întîmplă aşa, auzim din nou de „disciplina minţii". Şi totuşi există o mulţime de legături reale între experienţa copiilor şi condiţiile comerciale, legături care trebuie să fie utilizate şi clarificate. Copilul trebuie să studieze aritmetica şi geografia comercială nu ca lucruri izolate în sine, ci în legătura lor cu mediul său social. Tineretul trebuie să se familiarizeze cu sistemul bancar ca un factor al vieţii moderne, cu ceea ce face, şi cum face aceasta; şi astfel procesele aritmetice relevante vor avea un sens — tocmai în opoziţie cu exemplele nesfîrşite şi greoaie de procentaje, plăţi parţiale etc., care se găsesc în toate aritmeti- cile noastre.
Nu trebuie să insist asupra legăturii şcolii cu universitatea, aşa cum reiese aceasta din planşă. Vreau doar să arăt că ar trebui să existe o legătură liberă între toate componentele sistemului şcolar. Există multă banalitate evidentă în programele din învăţămîntul elementar şi secundar. Cînd le analizăm ne dăm seama că se predau o mulţime de fapte care trebuie dezvăţate mai tîrziu. Acest lucru se întîmplă pentru că nivelurile „inferioare" ale sistemului nostru şcolar nu sînt în legătură vitală cu cele „superioare". Universitatea sau colegiul este, în esenţă, un loc consacrat cercetării, unde are loc investigaţia: un centru al bibliotecilor şi muzeelor, unde se adună, se păstrează şi se organizează cele mai bune resurse ale trecutului. Este, totuşi, la fel de adevărat pentru şcoală, ca şi pentru universitate, că spiritul de investigaţie se poate obţine numai prin şi cu atitudinea de investigaţie. în loc de simple banalităţi, elevul trebuie să înveţe ceea ce are sens, ceea ce îi lărgeşte orizontul. El trebuie să se familiarizeze cu adevărurile, în locul lucrurilor care erau considerate astfel acum 50 de ani sau care sînt luate drept interesante prin înţelegerea greşită a unui profesor insuficient pregătit. Este greu de văzut cum se poate ajunge la aceste obiective fără ca cea mai avansată parte a sistemului educaţional să fie în interacţiune completă cu cea mai rudimentară.

Următoarea planşă (III) reprezintă o extindere a celei de-a doua. Clădirea şcolii s-a mărit, ca să spunem aşa, mediul înconjurător rămînînd însă acelaşi, casa, grădina şi ţinutul, legătura cu viaţa profesională şi cu universitatea. Scopul este să arătăm ce trebuie să devină şcoala ca să iasă din izolare şi să asigure legătura organică cu viaţa socială despre care am vorbit. Ceea ce sperăm să obţinem nu este planul arhitec-



tonic al clădirii şcolii; ci o reprezentare abstractă a ideii pe care dorim s-o vedem realizată în construcţia şcolară. în partea de jos a planşei se văd sufrageria şi bucătăria, sus atelierele de tîmplărie şi fierărie şi camera de prelucrare a materiilor textile — pentru cusut şi ţesut. Centrul reprezintă modul în care toate aceste camere dau în bibliotecă; cu alte cuvinte acolo unde se află o colecţie de resurse intelectuale diverse care proiectează o lumină asupra activităţii practice, conferindu-i sens şi valoare liberală. Dacă cele patru colţuri reprezintă practica propriu-zisă, interiorul reprezintă teoria activităţilor practice. Cu alte cuvinte, obiectivul acestor forme de practică în şcoală nu rezidă în primul rînd în ele însele sau în priceperea tehnică a bucătarilor, croitoreselor, tîmplarilor şi zidarilor, ci în legătura lor, pe plan social, cu restul vieţii; în timp ce pe plan individual ele răspund nevoii copilului de acţiune, de expresie, de dorinţă de a face ceva, de a fi constructiv şi creativ în loc de a rămîne pasiv şi conformist. Marea lor însemnătate este că ele păstrează echilibrul dintre latura socială şi cea individuală — planşa simbo- lizînd în special legătura cu socialul. Aici pe de o parte este casa părintească a copilului. Cît de firesc

interacţionează liniile de legătură dintre casă şi bucătăria şi sala de croitorie a şcolii! Copilul poate aduce şi utiliza la şcoală ceea ce învaţă acasă, iar lucrurile învăţate în şcoală le aplică acasă. Acestea sînt cele două lucruri importante pentru înlăturarea izolării, pentru formarea legăturii — să laşi copilul să vină la şcoală cu

toată experienţa căpătată în afara şcolii şi să plece de la şcoală cu ceva care să fie folosit imediat în viaţa de toate zilele. Copilul vine la şcoala tradiţională cu un corp sănătos şi cu o minte mai mult sau mai puţin nevolnică, deşi, de fapt, el nu-şi aduce şi corpul, şi mintea cu el; el trebuie să-şi lase mintea deoparte, pentru că nu are cum să şi-o folosească în şcoală. Dacă ar avea o minte pur abstractă, el ar putea-o aduce cu sine la şcoală, dar aceasta este concretă, interesată de lucruri concrete şi atît timp cît aceste lucruri nu sînt preluate în viaţa şcolară el nu poate să-şi ia mintea cu el. Ceea ce dorim este ca copilul să vină la şcoală cu mintea întreagă şi cu întreg corpul şi să plece din şcoală cu o minte mai bogată şi cu un corp chiar mai sănătos. Şi vorbind de corp vedem că, în aceste schiţe, deşi nu există sală de gimnastică, viaţa activă care se desfăşoară în cele patru colţuri implică exerciţiu fizic permanent, în timp ce în sala de sport pro- priu-zisă activităţile vor avea în vedere slăbiciunile particulare, ale copiilor şi corectarea lor şi va tinde mai conştient să formeze un corp într-adevăr sănătos ca sediu al unei minţi sănătoase.

Nu mai este necesar să spunem că sufrageria şi bucătăria se leagă de viaţa de la ţară cu procesele şi produsele ei. Gătitul se poate învăţa ca şi cînd n-ar avea legătură cu viaţa de la ţară şi cu ştiinţele care îşi găsesc unitatea în geografie. Probabil că, în general, a fost predat fără să se facă într-adevăr aceste legături. Dar toate elementele folosite în bucătărie îşi au originea la ţară; ele provin din sol, se hrănesc prin influenţele luminii şi ale apei, şi reprezintă o mare diversitate de medii locale. Prin această legătură, extinsă din grădină înspre lumea largă, copilul realizează cea mai firească introducere în studiul ştiinţelor. Unde au crescut aceste lucruri? Ce a fost necesar pentru creşterea lor? Care este legătura lor cu solul? Care este efectul diverselor condiţii climatice ? şi aşa mai departe. Cu toţii ştim că botanica veche însemna: în parte colectarea florilor care erau frumoase, presarea şi sortarea lor; în parte desfacerea

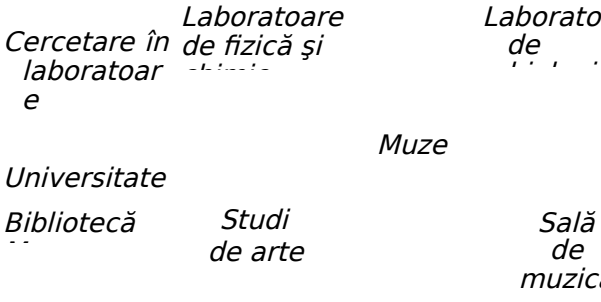
acestor flori în elemente şi denumirea tehnică a diverselor părţi, găsind toate frunzele diferite şi denumind toate contururile şi formele lor. Acesta era un studiu al plantelor fără nici o referire la sol, la regiune sau la dezvoltare. Dimpotrivă, un studiu adevărat al plantelor le consideră în mediul lor natural şi cercetează întrebuinţările lor, nu numai ca hrană, ci în toate adaptările lor la viaţa socială a omului. Gătitul devine şi o foarte firească introducere în studiul chimiei, dîndu-i copilului informaţii care pot avea relevanţă imediată în experienţa lui zilnică. Am auzit odată pe o femeie foarte inteligentă spunînd că nu poate înţelege cum se poate preda copiilor mici ştiinţa, pentru că ea nu-şi dă seama cum ar putea ei înţelege atomii şi moleculele. Cu alte cuvinte, deoarece ea nu înţelegea cum fapte foarte abstracte pot fi prezentate copilului independent de experienţa zilnică a acestuia, nu putea nici să realizeze modul în care se poate totuşi preda ştiinţa. înainte de a .zîmbi la această observaţie, trebuie să ne întrebăm dacă această femeie este singura care are această părere sau dacă ea formulează pur şi simplu principiul caracteristic pentru aproape întreaga noastră activitate şcolară.

Aceleaşi relaţii cu lumea din afară se găsesc şi în atelierele de tîmplărie şi de textile. Ele se leagă cu restul ţării, ca sursă de materiale; cu fizica, ca ştiinţă a aplicării energiei; cu comerţul şi distribuţia, cu arta în dezvoltarea arhitecturii şi decoraţiei. Ele au de asemenea o legătură strînsă şi cu universitatea prin facultăţile tehnologice şi inginereşti; cu laboratorul şi cu metodele şi rezultatele sale ştiinţifice.

Ne întoarcem la pătratul care desemnează biblioteca (planşa III, B): dacă vă imaginaţi spaţiile ca avînd o jumătate în cele patru colţuri şi cealaltă jumătate în bibliotecă, vă veţi face o idee de ceea ce trebuie să fie o sală de curs. Acesta este locul unde copiii îşi prezintă experienţele, problemele, nedumeririle, faptele deosebite pe care le-au descoperit, discutîn- du-le astfel încît ele pot apărea într-o lumină nouă, generată în special de

experienţa altora şi de înţelepciunea acumulată a lumii — simbolizată prin bibliotecă. Aici se găseşte relaţia organică dintre teorie şi practică; copilul nu numai făcînd lucrurile, dar dobîndind şi *ideea* a ceea ce face. De la început copilul are o concepţie intelectuală care pătrunde în practica sa şi o îmbogăţeşte, în timp ce fiecare idee îşi găseşte, direct sau indirect, aplicaţii în practică şi are un efect asupra vieţii. Aceasta, nu mai trebuie să spun, fixează poziţia „cărţii" sau a cititului în educaţie. Vătămătoare ca substitut al experienţei, cartea este totuşi foarte importantă în interpretarea şi extinderea experienţei.

Ultima planşă (IV)'ilustrează exact aceeaşi idee. Ea reprezintă simbolic etajul de sus al acestei şcoli ideale. în colţurile de sus sînt laboratoarele; în cele de jos studiourile pentru activitatea artistică, atît cele destinate artelor grafice, cît



şi celor auditive. întrebările, problemele chimice şi fizice care apar în bucătărie şi în atelier sînt aduse în laboratoare pentru a fi studiate. De exemplu, săptămîna trecută una din grupele de copii mai mari care desfăşura o activitate practică de ţesut, incluzînd şi folosirea roţii de tors, a elaborat diagramele direcţiei forţelor ce privesc pedala şi roata şi raportul vitezelor dintre roată şi fus. în acelaşi mod, plantele cu care are de-a face copilul la gătit oferă baza unui interes concret pentru botanică şi pot fi studiate şi în sine. într-o anumită şcoală din Boston activitatea ştiinţifică s-a axat luni de zile pe creşterea bumbacului şi totuşi în fiecare zi s-a cumulat ceva nou. Sperăm să facem acelaşi lucru cu toate tipurile de plante care constituie surse materiale pentru cusut şi ţesut. Aceste exemple vor sugera, sper, relaţia pe care o au laboratoarele cu restul şcolii.

Desenul şi muzica, sau artele grafice şi auditive, reprezintă apogeul, idealizarea, cel mai înalt punct de rafinare al întregii activităţi din şcoală. Cred că orice persoană care nu are doar o perspectivă pur literară asupra acestui lucru recunoaşte că arta adevărată se naşte din munca artizanului. Arta Renaşterii a fost măreaţă pentru că s-a dezvoltat din artele manuale ale vieţii. Nu a irumpt într-o atmosferă separată, oricît de ideală, ci a condus

către un sens spiritual procesele existente în formele casnice şi cotidiene ale vieţii. Şcoala trebuie să respecte această relaţie. Latura pur artizanală este îngustă, dar numai arta, luată în sine, altoită din afară, tinde să devină forţată, seacă, sentimentală. Nu vreau să spun, desigur, că

toată opera de artă trebuie corelată în detaliu cu restul activităţii din şcoală, ci numai că un spirit de cooperare conferă vitalitate artei şi adîncime şi amploare celorlalte activităţi. Orice artă necesită organele fizice — ochiul şi mîna, urechea şi vocea; şi totuşi este ceva mai mult decît simpla îndemînare tehnică cerută de organele de expresie. Ea implică o idee, un gînd, o transmitere spirituală a lucrurilor — şi totuşi este altceva decît un număr de idei în sine. Este o uniune vitală dintre gîndire şi instrumentul de expresie. Această uniune este simbolizată prin ideea că în şcoala ideală activitatea artistică poate fi considerată munca din ateliere, care trecută prin alambicul bibliotecii şi muzeului se continuă din nou în acţiune.

Să luăm ca exemplificare a acestei sinteze atelierul textil. Vorbesc despre o şcoală viitoare, pe care sperăm să o avem odată. Ideea de bază a acestei încăperi este că ea reprezintă un atelier care execută operaţii reale de cusut, tors şi ţesut. Copiii vin în legătură nemijlocită cu materialele, cu diverse ţesături de mătase, bumbac, in şi lină. In legătură cu aceste materiale informaţiile apar imediat; originea, istoria lor, adaptarea lor la anumite întrebuinţări şi maşinile de diferite tipuri prin care se prelucrează materiile prime. Se nasc disciplinele care se ocupă cu problemele implicate, atît teoretice, cît şi practice. De unde apare cultura? In parte din înţelegerea acestor lucruri reflectate prin intermediul condiţiilor şi asociaţiilor ştiinţifice şi istorice prin care copilul învaţă să le aprecieze ca realizări tehnice, ca idei condensate în acţiuni şi în parte datorită introducerii ideii de artă în chiar acest atelier. In şcoala ideală ar trebui să fie ceva de felul acesta: mai întîi, un muzeu industrial complet, prezentînd eşantioane de materiale în diverse faze de prelucrare, şi uneltele, de la cele mai simple pînă la cele mai complicate, folosite în prelucrarea lor; apoi o colecţie de fotografii şi tablouri care să ilustreze peisajele şi locurile de unde provin materialele, locul lor de origine şi locurile de prelucrare. O astfel de colecţie ar deveni

o lecţie vie şi continuă de sinteză a artei, ştiinţei şi industriei. Ar constitui şi o eşantionare a celor mai perfecte forme de activitate textilă ca cea italiană, franceză, japoneză şi orientală. Ar exista şi obiecte ilustrînd motive de desen şi decoraţie care au intrat în producţie. Literatura şi-ar aduce contribuţia prin reprezentarea idealizată a industriilor mondiale, ca de exemplu Penelopa în *Odiseea* — clasică în literatură pentru că personajul este o întruchipare adecvată a unor faze industriale ale vieţii sociale[45]. Deci, de la Homer pînă in zilele noastre, există o procesualitate continuă de fapte coerente care au fost traduse în termenii artei. Muzica îşi aduce contribuţia de la cîntecul scoţian al roţii pînă la cîntecul de tors al Margaretei[46] sau al Sentei lui Wagner[47]. Atelierul devine un muzeu ilustrat, adresîndu-se ochiului. Nu va avea numai materiale — lemne şi modele frumoase — ci va oferi şi un tablou sinoptic al evoluţiei istorice a arhitecturii prin desenele şi tablourile sale.

Am încercat astfel să indic modul cum şcoala poate fi legată de viaţă aşa încît experienţa cîştigată de copil într-un mod familiar, obişnuit să fie transpusă şi aplicată acolo, iar ceea ce copilul învaţă în şcoală să fie restituit şi aplicat în viaţa cotidiană, făcînd din şcoală un tot organic în locul unui agregat de părţi izolate. Izolarea studiilor ca şi a părţilor sistemului şcolar dispare. Experienţa îşi are aspectul său geografic ca şi laturile sale artistice, literare, ştiinţifice şi istorice. Toate studiile se nasc din aspectele aceluiaşi pămînt şi ale aceleiaşi vieţi. Nu există o serie de pămînturi stratificate, din care unul este matematic, altul fizic, altul istoric şi aşa mai departe. Nu am putea să trăim prea mult pe nici unul dintre acestea luate separat. Trăim într-o lume unde toate laturile sînt interdependente. Toate studiile se dezvoltă din relaţiile existente într-o singură lume comună, mare. Cînd copilul trăieşte într-o relaţie variată, dar concretă şi activă cu această lume obişnuită, studiile sale sînt firesc unificate. Corelarea studiilor nu va mai constitui o problemă. Profesorul nu va trebui să recurgă la tot felul de procedee pentru a include puţină aritmetică în lecţia de istorie sau altceva de felul acesta. Legaţi şcoala de viaţă şi toate studiile vor fi neapărat

corelate. In plus, dacă şcoala ca un întreg este legată de viaţă ca un întreg, diversele sale scopuri şi idealuri — cultura, disciplina, informaţia, utilitatea — încetează de a mai fi variante, pentru una trebuind să alegem un studiu, pentru alta altul. Creşterea copilului în direcţia capacităţii şi utilităţii sociale, unirea sa mai amplă şi mai vitală cu viaţa, devine scopul unificator, iar disciplina, cultura şi informaţia îşi găsesc locul ca faze ale acestei creşteri.

Doresc să adaug cîteva cuvinte despre relaţia şcolii noastre [48] cu Universitatea. Problema este aceea de a unifica, de a organiza educaţia, de a reuni toţi factorii ei, prin considerarea ei ca un întreg în unitate organică cu viaţa cotidiană. Ceea ce stă la baza şcolii pedagogice a Universităţii este necesitatea ŞCOALA ŞI SOCIETATEA de a elabora ceva care să servească drept model pentru o astfel de unificare, extinzîndu-se de la activitatea care începe la vîrsta de patru ani şi pînă la activitatea din Universitate. Avem încă de pe acum un mare ajutor de la Univesitate în munca ştiinţifică planificată, uneori chiar în detaliu, de şefii departamentelor. Doctorandul vine la noi cu cercetările şi metodele sale, sugerînd idei şi probleme. Biblioteca şi muzeul sînt la îndemînă. Noi dorim să unificăm toate faptele educaţionale; să doborîm barierele care despart educaţia copilului de instrucţia tînărului; să identificăm învă- ţămîntul inferior şi superior într-un asemenea mod încît să fie evident că nu există trepte inferioare şi superioare, ci pur şi simplu învăţămînt.

Să ne referim mai precis la latura pedagogică a activităţii: presupun că cea mai veche catedră universitară de pedagogie din ţara noastră datează de aproape 20 de ani — cea de la Universitatea Michigan, fundată spre sfîrşitul deceniului al şaptelea[49]. Dar numai una sau două dintre catedre au încercat să facă o legătură între teorie şi practică. La aceste catedre predarea pedagogiei se face în cea mai mare parte prin teorie, prin conferinţe, prin referire la cărţi şi mai puţin prin activitate reală de predare în sine. La Columbia,

prin Colegiul pedagogic, există o legătură amplă şi strînsă între Universitate şi pregătirea profesorilor. Cîte ceva s-a mai făcut şi în alte cîteva locuri pe aceeaşi linie. Noi dorim să realizăm o uniune şi mai completă, astfel ca Universitatea să-şi pună toate resursele la dispoziţia şcolii elementare, contribuind la evoluţia obiectelor de învăţămînt valoroase şi a metodelor potrivite, iar şcoala la rîndul ei să fie un laborator în care studentul în pedagogie să vadă demonstrate, testate, criticate, întărite teorii şi idei, precum şi evoluţia noilor adevăruri. Noi dorim ca şcoala în relaţia ei cu Universitatea să fie un model activ al unui învăţămînt unitar.

Un cuvînt şi despre relaţia şcolii cu interesele educaţionale în general. Am auzit odată că un profesor s-a opus la adoptarea unei anumite metode folosite în şcoala noastră pe următorul considerent: „Ştiţi că aceea este o şcoală experimentală. Ea nu lucrează în aceleaşi condiţii pe care le avem noi". Da, scopul desfăşurării unui experiment este ca alţi oameni să nu mai fie nevoiţi să experimenteze; cel puţin să nu experimenteze într-o măsură atît de mare dacă există un model definit şi pozitiv la îndemînă. Un experiment necesită condiţii deosebit de favorabile pentru a se ajunge la rezultate în mod liber şi sigur. Trebuie să se desfăşoare nestînjenit, cu toate resursele necesare la dispoziţie. Laboratoarele sprijină toate marile întreprinderi economice de azi, fiecare fabrică mare, fiecare sistem feroviar sau naval. Totuşi laboratorul nu este o întreprindere comercială; nu urmăreşte să-şi asigure condiţiile vieţii economice şi nici întreprinderea comercială nu se identifică cu laboratorul. Există o diferenţă între elaborarea şi testarea unui nou adevăr, sau a unei noi metode, şi aplicarea ei pe scară mare, punînd-o la dispoziţia masei de oameni, făcînd-o comercială. Dar primul lucru este descoperirea adevărului, asigurarea tuturor facilităţilor necesare, pentru că acesta este lucrul cel mai practic din lume în viitor. Nu ne aşteptăm ca alte şcoli să imite exact ceea ce facem noi. Un model de lucru nu este un model de copiat; el este destinat demonstrării aplicabilităţii principiului şi a metodelor care îi asigură aplicarea. Deci (ca să revenim la subiectul nostru) dorim să elaborăm aici

problema unităţii, organizarea sistemului şcolar în sine, şi să facem aceasta prin raportarea lui nemijlocită la viaţă pentru a demonstra posibilitatea şi necesitatea unei astfel de organizări pentru întreg învăţămîntul.

PSIHOLOGIA ÎNVAŢĂMÎNTULUI ELEMENTAR

DESIGUR, MAJORITATEA OAMENILOR SE INTERE- seazǎ de ceea ce se petrece curent cu copiii dintr-o anumită şcoală. Acest lucru este firesc pentru părinţii care-şi trimit copiii la şcoală de dragul rezultatelor personale pe care vor să le asigure acestora şi nu de dragul de a contribui la teoria educaţiei. în principal, faptul este adevărat pentru vizitatorii unei şcoli care, în proporţii diferite, înţeleg ceea ce se petrece cu copiii în faţa lor, dar care au rareori interesul sau timp să evalueze activitatea şcolară în legătură cu problemele ei de bază. O şcoală nu trebuie să piardă din vedere acest aspect al activităţii, pentru că numai satisfăcîndu-1, şcoala poate să menţină încrederea mentorilor ei şi frecvenţa e- levilor.

Totuşi o şcoală condusă de o catedră a unei universităţi trebuie să aibă un alt aspect. Din punctul de vedere al universităţii, cea mai importantă parte a activităţii ei este cea ştiinţifică — contribuţia pe care o aduce la progresul gîndirii pedagogice. Scopul educării unui număr de copii nu ar putea justifica îndepărtarea universităţii de la tradiţia care-i limitează preocupările numai la absolvenţii şcolii secundare. Numai scopul ştiinţific, conducerea unui laborator, comparabil cu alte laboratoare ştiinţifice, poate constitui un motiv pentru menţinerea de către o universitate a unei şcoli elementare. O astfel de şcoală este un laborator de psihologie aplicată. Cu alte cuvinte, este un loc pentru studiul minţii, aşa cum se manifestă şi se dezvoltă aceasta la copil, şi pentru cercetarea materialelor şi factorilor care par cel mai probabil să îndeplinească şi să perfecţioneze condiţiile creşterii normale.
Ea nu este o şcoală normală sau o catedră pentru pregătirea profesorilor. Nu este nici o şcoală model. Nu este pusă să demonstreze o idee sau o doctrină anumită. Sarcina ei rezidă în considerarea educaţiei copilului în lumina principiilor activităţii mentale şi ale proceselor de creştere relevate de psihologia modernă. Prin natura sa, problema este nelimitată. Tot ceea ce poate face o asemenea şcoală este să aducă o anume contribuţie şi să susţină necesitatea de a considera educaţia, atît teoretic cît şi practic, din această perspectivă. Acesta fiind scopul, condiţiile şcolare trebuie, desigur, să corespundă. Străduinţa de a studia procesul şi legile creşterii în aceste condiţii artificiale, care împiedică multe din aspectele principale ale vieţii copilului să se manifeste, este evident o absurditate.
Sub aspect practic, această problemă de laborator ia forma elaborării unor programe şcolare care să se armonizeze cu istoria naturală a creşterii capacităţii şi experienţei copilului. Problema constă în selecţionarea tipului, varietăţii şi proporţiei temelor, astfel încît acestea să răspundă cît mai bine necesităţilor şi potenţelor dominante ale unei anumite perioade de creştere şi în selectarea acelor moduri de prezentare care determină materialul

selectat să se integreze vital în procesul creşterii. Nu putem accepta cu totul sau prea uşor limitele cunoştinţelor noastre şi adîncurile ignoranţei în aceste domenii. Nimeni nu stăpîneşte ştiinţific complet principalele caracteristici psihologice ale fiecărui an al vieţii copilului. Ar fi o simplă prezumţie să pretindem că

JOHN DEWEY tocmai s-a descoperit materialul cel mai potrivit pentru a stimula această creştere. Ipoteza unui laborator pedagogic este mai curînd aceea că se cunoaşte suficient din condiţiile şi modalităţile de creştere pentru a fi posibilă o investigaţie inteligentă şi se poate descoperi mai mult numai acţionînd asupra a ceea ce este de acum cunoscut. Problema principală este aceea că o astfel de experimentare va spori convingerile noastre rezonabile. Ceea ce se cere este să asigurăm condiţii care să permită şi să încurajeze libertatea de investigaţie; acest lucru oferă asigurări că faptele importante nu vor fi pierdute din vedere; condiţii ce vor determina ca practica educativă indicată de cercetare să fie pusă cu adevărat în aplicare, fără alterarea sau suprimarea care ar putea lua naştere din dependenţa nedorită de tradiţie sau din noţiuni preconcepute. în acest sens şcoala va deveni o staţiune experimentală în educaţie.

Care sînt, deci, principalele ipoteze de lucru care au fost adoptate din psihologie? Ce probleme educaţionale au fost abordate, într-o anumită măsură, pe linia psihologiei adoptate?

Analiza acestor probleme poate avea loc prin sublinierea diferenţei dintre psihologia contemporană şi psihologia de altădată. Diferenţa este triplă. Psihologia mai veche considera psihicul ca o problemă pur individuală în contact direct şi nemijlocit cu lumea exterioară. Singura întrebare care se punea era modul în care lumea şi psihicul acţionau unul asupra altuia. întregul proces devenea în teorie exact ca şi cum ar fi existat un

singur spirit care trăieşte izolat în univers. în prezent există tendinţa de a concepe psihicul individual ca o funcţie a vieţii sociale — ca incapabil de a acţiona şi a se dezvolta singur, ci necesitînd o stimulare continuă din partea agenţilor sociali şi găsindu-şi resursele în condiţiile sociale. Ideea eredităţii a încetăţenit concepţia că înzestrarea mentală şi fizică a individului este o moştenire a rasei umane: un capital moştenit de individ din trecut şi păstrat cu grijă de el pentru viitor. Ideea de evoluţie a acreditat aprecierea că psihicul nu poate fi considerat ca un dat individual, monopolist, ci reprezintă rezultatul efortului şi gîndirii umanităţii; că se dezvoltă într-un mediu care este atît social, cît şi fizic şi că nevoile şi ţelurile sociale au fost foarte puternice în modelarea lui — şi diferenţa principală între sălbăticie şi civilizaţie nu constă în natura imediată pe care fiecare o înfruntă, ci în ereditatea socială şi mediul social. Studiile asupra copilăriei au scos la iveală faptul că această moştenire căpătată social operează în individ numai sub influenţa stimulilor sociali actuali. Natura trebuie într-a- devăr să furnizeze stimulii ei fizici de lumină, sunet, căldură etc., dar semnificaţia care îi însoţeşte, interpretarea dată lor, depinde de modurile în care acţionează şi reacţionează în legătură cu ei societatea în care copilul trăieşte. Simplul stimul fizic de lumină nu este întreaga realitate; interpretarea dată lui prin activităţile sociale şi prin gîndire îi conferă bogăţia de sens. Numai prin imitaţie, sugestie, instrucţie nemijlocită şi chiar prin mai multă învăţare inconştientă indirectă, copilul învaţă să aprecieze şi să trateze stimulii fizici simpli. Numai prin agenţii sociali el recapitulează în decurs de cîţiva ani progresul pe care umanitatea l-a făcut în secole[50].

Practica educaţională a dezvăluit o adoptare inconştientă şi o armonie cu psihologia dominantă; ambele s-au dezvoltat din acelaşi sol. Aşa cum s-a crezut că mintea se umple prin contactul direct cu lumea, tot aşa s-a considerat că toate nevoile instrucţiei pot fi satisfăcute prin aducerea minţii copilului în contact direct cu diverse corpuri de fapte exterioare denumite geografie, aritmetică,

gramatică etc. S-a trecut cu vederea faptul că aceste mulţimi clasificate de fapte au fost pur şi simplu selectate din viaţa socială a trecutului şi că ele au fost generate de situaţii sociale şi au reprezentat răspunsuri la nevoile sociale. Nu s-a găsit nici un element social în obiectul de studiu şi nici în apelul intrinsec pe care acesta îl face copilului; acest element a fost localizat cu tutui în afară, la profesor — în încurajările, admonestările, imboldurile şi metodele instructorului pentru a determina mintea copilului să se ocupe de un material care în sine era numai accidental luminat de o rază socială. S-a uitat faptul că apelul maxim şi sensul deplin în viaţa copilului pot fi asigurate numai atunci cînd studiile nu sînt prezentate ca simple studii exterioare, ci din punctul de vedere al relaţiei pe care ele o au cu viaţa societăţii. S-a omis că pentru a deveni părţi integrale ale comportării şi caracterului copilului ele trebuie asimilate nu ca simple informaţii, ci ca elemente organice ale nevoilor şi ţelurilor sale actuale — care la rîndul lor sînt sociale.

în al doilea rînd, vechea psihologie era o psihologie a cunoaşterii, a intelectului- Emoţia şi străduinţa ocupau numai un loc incidental şi derivat. S-a vorbit mult despre senzaţii — şi aproape nimic despre mişcări. S-a discutat despre idei, despre faptul dacă acestea îşi au rădăcina în senzaţii sau în nişte facultăţi mentale înnăscute; dar posibilitatea ca ele să-şi aibă originea în şi din nevoile de activitate a fost ignorată. Influenţa lor asupra conduitei, asupra comportării, a fost privită ca o legătură exterioară. Acum credem (ca să folosim cuvintele lui William James[51]) că intelectul, sfera senzaţiilor şi ideilor, este numai un „compartiment mediu pe care uneori îl considerăm final, nevăzînd că în monstruoasa diversitate a lungimii şi complicaţiilor cugetărilor care îl umplu, el poate avea numai o funcţie esenţială — funcţia de a defini direcţia pe care o va lua activitatea noastră, imediată sau mai îndepărtată[11].

Şi aici a existat o armonie prestabilită între practica

educativă şi teoria psihologică. în şcoli, cunoştinţele au fost izolate şi au devenit un scop în sine. Faptele, legile, informaţiile au devenit materia primă a curriculum-ului. Controversa în teoria şi practica pedagogică s-a desfăşurat între cei care se bazau mai mult pe elementul senzorial în cunoaştere, pe contactul cu lucrurile, pe obiectele-lecţie[52] etc. şi cei care puneau accentul pe idei abstracte, generalizări etc. — aşa-numita raţiune, dar în realitate ideile altora aşa cum erau formulate în cărţi. în nici un caz nu s-a încercat să se lege fie educarea simţurilor, fie operaţiile logice cu problemele şi interesele vieţii practice. în acest caz, transformarea educaţională este necesară dacă vrem să considerăm că teoriile noastre psihologice reprezintă adevărurile vieţii.

Al treilea punct de contrast stă în concepţia modernă despre psihic ca fiind în esenţă un proces — un proces de creştere, nu un lucru imuabil. După concepţiile de odinioară psihicul era psihic şi aceasta epuiza problema. Psihicul era acelaşi de-a lungul vieţii, întrucît era echipat cu acelaşi ansamblu de facultăţi atît la copil, cît şi la adult. Dacă se făcea vreo diferenţă, aceasta consta în faptul că se aprecia că unele din aceste facultăţi gata făurite — ca, de exemplu, memoria — intră în joc mai devreme, în timp ce altele, ca judecata şi generalizarea, îşi fac apariţia numai după ce copilul, prin exerciţii de memorizare, a redus din dependenţa sa faţă de gîndirea altora. Singura diferenţă importantă recunoscută era de cantitate, de amploare. Copilul era un omuleţ şi psihicul lui era un psihic în miniatură — în totul, în afară de dimensiuni, identic cu cel al adultului, avînd gata realizată înzestrarea cu facultăţi ca atenţia, memoria etc. Acum noi privim psihicul ca un fenomen în creştere şi de aceea schimbător, prezentând faze de capacitate şi interes distincte în diverse perioade. Acestea sînt toate una şi aceeaşi în sensul continuităţii vieţii, dar diferite în sensul că fiecare îşi are propriile cerinţe şi reguli distincte. „Întîi paiul, apoi spicul şi apoi grăunţele în spic[11].

Este greu să supraestimăm acordul dintre educaţie şi psihologie în această etapă. Programa şcolară a

fost controlată temeinic, chiar dacă uneori inconştient, de presupunerea că deoarece intelectul şi facultăţile sale sînt identice pe întreg parcursul, obiectul de studiu al adultului, faptele şi principiile logic aranjate, este reprezentat de „studiul[11] natural al copilului — simplificat şi desigur uşurat, deoarece vîntul trebuie să nu-l bată prea tare pe mielul nou-născut. Rezultatul a fost programa şcolară tradiţională în care din nou intelectul copilului şi al adultului sînt considerate ca fiind absolut identice, doar cu excepţia problemei extensiei sau cantităţii puterii. întregul lanţ al universului se împarte mai întîi în secţiuni numite discipline; apoi fiecare din aceste discipline este fragmentată în bucăţi şi fiecare bucată este destinată unui anume an de studiu. Nu se recunoştea nici o ordine de dezvoltare — era suficient ca părţile de la început să fie mai uşoare decît cele ulterioare. Ca să folosim ilustraţia pertinentă a lui W.S. Jackman[53] în aprecierea absurdităţii acestui fel de curriculum: „Se pare că pentru profesorii de geografie cerul a fost favorabil atunci cînd a hărăzit patru sau cinci continente, deoarece începînd destul de tîrziu acest studiu era uşor, părea chiar natural, să se repartizeze cîte un continent pentru fiecare clasă şi totul să se acopere exact în cei opt ani de şcoală[1]'.

Dacă sîntem de acord cu ideea de intelect ca un proces de creştere, această creştere aducînd trăsături tipice distincte în fiecare etapă, este clar că din nou putem recomanda o transformare educativă. Este limpede că selectarea şi gradarea materialului de-a lungul programei şcolare trebuie să se facă în conformitate cu hrănirea corespunzătoare a direcţiilor dominante ale activităţii într-o perioadă dată şi nu în legătură cu secţiuni decupate dintr-un univers de cunoştinţe gata-făcut.

Este, desigur, relativ uşor să foloseşti argumente generale ca cele anterioare; este uşor să le foloseşti pentru a critica condiţiile şcolare existente; uşor ca

prin ele să impui necesitatea unei modalităţi diferite. Dar arta este lungă. Dificultatea constă în a pune în aplicare astfel de concepţii—în a prevedea ce materiale şi metode şi în ce proporţii şi modalitate sînt la îndemînă şi folositoare la un moment dat. Din nou trebuie să ne întoarcem la ideea laboratorului. Nu există un răspuns anticipat la întrebări ca acestea. Tradiţia nu îl dă, deoarece tradiţia se bazează pe o psihologie complet diferită. Numai judecata nu poate să-l dea pentru că este o problemă de fapt. Numai prin încercare putem găsi astfel de răspunsuri. Refuzul de a încerca, menţinerea oarbă în tradiţie, deoarece căutarea adevărului implică experimentare în domeniul necunoscutului, înseamnă să negi singurul pas care poate introduce o convingere raţională în educaţie.

în consecinţă, cele ce urmează reprezintă pur şi simplu relatarea diverselor direcţii de cercetare începute în ultimii cinci ani cu unele rezultate indicate mai recent. Aceste rezultate nu pot, desigur, să pretindă a fi mai mult decît încercări, exceptînd poate faptul că o conştiinţă mai exactă a ceea ce reprezintă aceste probleme, pregătind drumul pentru acţiuni mai inteligente în viitor, este fără îndoială un progres. Trebuie de asemenea să spunem că, practic, nu a fost posibil pînă acum, în multe cazuri, să se ia măsuri adecvate în lumina celor mai bune idei verificate, din cauza dificultăţilor administrative, din cauza lipsei de fonduri—dificultăţi reprezentate în special de lipsa de localuri şi aparatură corespunzătoare şi de imposibilitatea ca să se plătească sumele necesare pentru a asigura antrenarea completă a profesorilor în unele direcţii importante. Desigur, odată cu creşterea numărului de şcoli şi a vîrstei şi maturităţii elevilor, devine o problemă serioasă cît este posibil să se experimenteze fără condiţii mai adecvate.

Ajungînd acum să ne referim la răspunsurile educaţionale care au fost căutate la ipotezele psihologice, este convenabil să pornim de la problema stadiilor de creştere. Primul stadiu (prezent la copilul, să zicem, de la patru la opt ani) este caracterizat de spontaneitatea intereselor

sociale şi personale şi de spontaneitatea şi promptitudinea relaţiilor dintre impresii, idei şi acţiune. Necesitatea unei eliberări motorii a expresiei este urgentă şi imediată. Deci conţinutul obiectului de studiu pentru aceşti ani se selectează din aspectele vieţii care sînt incluse în ambianţa socială proprie a copilului şi, atît cît este posibil, pot fi reproduse de copil în acţiuni similare formei sociale — în joacă, jocuri[54], ocupaţii sau îndeletniciri industriale în miniatură, poveşti, desene şi conversaţii. La început materialul este aşa cum se află în realitatea din apropierea copilului, viaţa de familie şi vecinătate; apoi continuă cu ceva puţin mai depărtat, ocupaţiile sociale (în special cele care au de-a face cu interdependenţa dintre viaţa din oraş şi de la sat) şi apoi se extinde la evoluţia istorică a ocupaţiilor tipice şi a formelor sociale legate de acestea. Materialul nu se prezintă sub forma unor lecţii, ca ceva ce trebuie învăţat, ci mai curînd ca ceva ce trebuie înglobat în propria experienţă a copilului, prin propriile sale activităţi de ţesătorie, bucătărie, atelier, modelaj, teatru dramatic, conversaţie, discuţii, povestire etc. Acestea la rîndul lor sînt agenţi direcţi. Ele sînt forme de activitate motorie şi expresivă. Ele sînt scoase în relief pentru a domina programul şcolar, pentru ca legătura intimă dintre a şti şi a face, atît de caracteristică acestei perioade din viaţa copilului, să poată fi menţinută. Scopul, deci, constă în faptul că copilul nu trebuie să meargă la şcoală ca într-un loc deosebit, ci într-o şcoală unde să recapituleze fazele tipice ale experienţei sale din afara şcolii ca să o extindă, să o îmbogăţească şi treptat să o formuleze.

în a doua perioadă, care se întinde de la vîrsta de opt-nouă ani pînă la unsprezece-doisprezece, scopul este acela de-a recunoaşte şi a răspunde la schimbările care se produc în copil datorită încrederii crescînde privind posibilitatea unor rezultate statornice şi obiective, precum şi a necesităţii controlului funcţiilor care se dovedesc adecvate pentru a ajunge la aceste rezultate. Atunci cînd copilul recunoaşte ţelurile distincte şi trainice care se prefigurează şi pretind atenţie pentru

importanţa lor, unitatea anterioară vagă şi fluidă a vieţii este destrămată. Simpla mimare a activităţii nu mai dă o satisfacţie imediată. Trebuie să fie perceput faptul că realizează ceva — că se îndreaptă spre un rezultat definit şi statornic. De aici rezultă şi recunoaşterea regulilor acţiunii — adică a mijloacelor potrivite pentru a obţine rezultate permanente — şi a valorii de a domina procese speciale astfel încît să se dobîndească o pricepere în folosirea lor.

De aici, pe plan educaţional, problema este, în ceea ce priveşte obiectul de învăţămînt, să se diferenţieze unitatea vagă a experienţei în faze tipice caracteristice, selectînd ceea ce ilustrează clar importanţa pentru omenire a stăpînirii unor funcţii şi metode specifice de gîndire şi acţiune necesare pentru a realiza cele mai înalte ţeluri ale ei. Din perspectiva metodei problema este analoagă: să determinăm copilul să recunoască necesitatea unei dezvoltări similare în sine—nevoia de a-şi asigura controlul practic şi intelectual asupra unor metode de muncă şi cercetare care să-i permită să obţină rezultate pentru sine.

Pe plan mai direct social, istoria americană (în special cea a perioadei colonizării) este aptă să furnizeze un exemplu tipic de răbdare, curaj, inventivitate şi preocupare continuă de a adapta mijloacele la scopuri, chiar în cazul unor mari întîmplări şi obstacole; materialul în sine este atît de perfect, viabil şi uman încît poate ajunge direct în sfera imaginaţiei reprezentative şi constructive a copilului şi astfel să devină, cel puţin mediat, o parte din propria lui conştiinţă în dezvoltare. Întrucît scopul nu este să „umplem locul", ci să dăm cunoştinţe despre procesele sociale folosite pentru a asigura rezultate sociale, nu se încearcă să se prezinte întreaga istorie a Americii în ordine cronologică. Mai degrabă se reţin o serie de tipuri: Chicago şi valea nord-vestică a fluviului Mississippi; Virginia, New York şi puritanii şi pelerinii din Noua Anglie. Scopul este acela de a prezenta o varietate <le condiţii climatice şi locale, de a evidenţia diversele obstacole şi ajutoare pe care oamenii le-au găsit acolo ca şi o varietate de tradiţii istorice,

obiceiuri şi scopuri ale unor oameni diferiţi.
Metoda implică prezentarea unui volum mare de detalii, de amănunte asupra mediului înconjurător, uneltelor,îmbră- căminţii, ustensilelor casnice, hranei, modului de viaţă cotidian, într-un asemenea mod încît copilul să poată reproduce materialul ca existenţă viabilă, nu numai ca informaţie istorică. în acest fel, procesele şi rezultatele sociale devin realităţi. Mai mult, la identificarea personală şi dramatică a copilului cu viaţa socială studiată, caracteristică pentru o perioadă mai veche, se adaugă acum o identificare *intelectuală* — copilul se află în miezul problemelor care trebuie înfruntate şi redescoperă, atît cît este posibil, moduri de a le aborda.
Principiul general — adaptarea mijloacelor la scopuri — controlează şi activitatea din ştiinţă. Pentru simplificare, aceasta poate fi privită ca fiind alcătuită din două laturi—geografică şi experimentală. Deoarece, aşa cum s-a spus, activitatea istorică depinde de o apreciere a mediului natural care furnizează resurse şi prezintă probleme stringente, se acordă o atenţie mare geografiei fizice, munţilor, rîurilor, cîmpiilor, liniilor de transport natural şi schimb, florei şi faunei fiecărei colonii în parte. Toate acestea sînt în strînsă legătură cu excursiile pe teren astfel încît copilul să poată reda din observaţii, pe cît este posibil, datele ce se vor folosi, prin imaginaţie constructivă, pentru reproducerea unor medii mai îndepărtate.
Partea experimentală se axează pe studiul proceselor care produc rezultate de valoare tipice pentru oameni. Activitatea copilului în perioada de început este mai curînd direct productivă decît investigatoare. Experimentele lui sînt moduri de acţiune — aproape tot atît ca joaca şi jocurile lui. Mai tîrziu el încearcă să descopere cum se manipulează diverse materiale sau elemente pentru a obţine anumite rezultate. Se face astfel o distincţie clară de experimentul în sens ştiinţific— care este mai aproape de perioada următoare— unde scopul rezidă în descoperirea faptelor şi

verificarea principiilor. Deoarece predomină interesul practic, acesta este mai curînd un studiu al ştiinţei aplicate decît al ştiinţei pure. Astfel, de exemplu, procesele sînt selecţionate pe criteriul că au o semnificaţie pentru viaţa colonială—albirea, vopsirea, prepararea săpunului şi a luminărilor, fabricarea oalelor de pămînt, prepararea cidrului şi a oţetului, procese care conduc la unele studii asupra agenţilor chimici, uleiurilor, grăsimilor, metalurgiei elementare. „Fizica" începe de la acelaşi punct de vedere aplicativ. Se desfăşoară un studiu asupra folosirii şi transferului de energie la roata de tors şi la războiul de ţesut; se pleacă de la folosirea zilnică a principiilor mecanice — la lacăte, cîntare etc., avansîndu-se spre dispozitive şi aparate electrice — sonerii, telegraful etc. Relaţia adaptării mijloacelor la scopuri este subliniată şi în alte direcţii de activitate. în artă o atenţie mai mare se acordă problemelor practice de perspectivă, proporţiei spaţiilor şi maselor, echilibrului şi efectului de combinare şi contrast al culorilor etc. In arta culinară se caută principiile de compoziţie a hranei şi efectul diverşilor agenţi asupra acestor elemente astfel încît copiii să deducă, pe cît posibil, legile proprii acestora. In croitorie intervin metodele de croire, probă (aşa cum se aplică la îmbrăcămintea păpuşii), iar într-o etapă ulterioară succesiunea tehnică a cusăturilor etc. Este clar că odată cu amplificarea diferenţierilor privind direcţiile de activitate şi interes, care duce la o mai mare individualitate şi independenţă în diverse studii, trebuie să se manifeste grijă pentru existenţa unui echilibru între o separare şi o izolare nedorită pe de o parte, şi o atenţie împrăştiată şi întîmplătoare pentru un număr mare de subiecte, fără un accent şi o diferenţiere adecvate pentru nici unul, pe de altă parte. Aplicarea primului principiu face activitatea mecanică şi formală, o separă de experienţa de viaţă a copilului şi de influenţa efectivă asupra conduitei. Al doilea o face difuză şi vagă şi lasă pe copil fără o bună stă- pînire a propriilor forţe sau o conştiinţă clară a scopurilor. Probabil că numai acum principiul specific al relaţiei conştiente a mijloacelor şi scopurilor a

apărut ca principiu unificator al acestei perioade; şi sperăm că sublinierea lui în toate direcţiile de activitate va avea un efect hotărît cumulativ şi unificator asupra dezvoltării copilului.

Nu s-a spus nimic pînă acum despre unul dintre cele mai importante mijloace sau factori în extinderea şi controlul experienţei — stăpînirea simbolurilor sociale şi convenţionale — simbolurile limbajului, incluzînd pe cele de cantitate. Importanţa acestor instrumentalităţi este atît de mare încît curriculum-ul tradiţional sau al celor trei R[33] se bazează pe ele — între 60 şi 80% din programul primilor 4—5 ani de şcoală elementară le revine lor, cifra mai mică reprezentînd cîteva şcoli şi nu media.

Aceste subiecte sînt sociale într-un dublu sens. Ele reprezintă uneltele pe care societatea le-a dezvoltat în trecut ca instrumente ale demersurilor sale intelectuale. Ele reprezintă cheile care vor releva copilului bogăţia capitalului social se află dincolo de nivelul posibil al experienţei indi- '■'*[Q] în timp ce aceste două puncte de vedere [1]-■'>>na acestor arte un loc foarte necesar ca anumite lor. Condiţiile pot fi reduse la două: 1) Necesitatea ca copilul să aibă în propria experienţă personală şi vitală o gamă variată de contacte şi familiarizări cu realităţi sociale şi fizice. Aceasta este necesar pentru a împiedica simbolurile de a deveni pur şi simplu substitute de mina a doua sau convenţionale ale realităţii. 2) Necesitatea ca experienţa mai obişnuită, directă şi personală a copilului să furnizeze probleme, motive şi interese care necesită apelul la cărţi pentru soluţionarea, satisfacerea sau urmărirea lor. Astfel, copilul abordează cartea fără foame intelectuală, fără interes, fără o atitudine interogativă şi rezultatul este adesea aşa de deplorabil: o dependenţă servilă faţă de cărţi care slăbeşte şi mutilează vigoarea gîndirii şi cercetării, combinată cu citirea pentru simpla stimulare întîmplătoare a imaginaţiei, emotivităţii şi fuga de lumea reală într-o zonă iluzorie.

în acest caz problema aici este (1) să oferim copilului un cîmp destul de larg pentru activitate personală care să se manifeste în ocupaţii,

exprimare, conversaţie, construcţie şi experimentare, într-un asemenea mod încît individualitatea sa morală şi intelectuală să nu se inunde de o cantitate disproporţionată a experienţei altora la care el ajunge prin cărţi; şi (2) să conducein astfel această experienţă mai directă încît să facem pe copil să simtă nevoia să apeleze la uneltele sociale tradiţionale şi să le stăpînească — să-l înzestrăm cu motive şi să-i stimulăm apelul inteligent la ele, un adaus la puterile lui în loc de o dependenţă servilă. Cînd va fi rezolvată această problemă, activitatea de limbă, literatură şi aritmetică nu va mai fi o combinaţie de exersare mecanică, analiză formală şi apel, chiar inconştient, la interese senzoriale; şi nu va mai exista nici cea mai mică teamă că cărţile şi tot ceea ce este în legătură cu ele nu îşi vor avea locul privilegiat la care sînt îndreptăţite.

Este inutil să mai spunem că problema nu este încă rezolvată. Nemulţumirea generală generată de faptul că progresul copiilor în aceste studii şcolare tradiţionale este sacrificat pentru noile subiecte care au fost introduse în curriculum este o probă evidentă că nu s-a ajuns încă la un echilibru perfect. Experienţa de pînă acum din şcoală chiar dacă nu este hotărîtoare, indică următoarele rezultate probabile: 1) modurile mai directe de activitate, munca constructivă şi profesională, observaţia ştiinţifică, experimentarea etc. oferă ocazii multiple pentru folosirea adecvată a citirii, scrierii (şi învăţării literelor! apoi nu ca studii izolate, ci ca dezvoltări organice ale experienţei copilului. Problema este, ca într-un fel sistematic şi progresiv, să profităm de aceste ocazii. (2) Vitalitatea şi sensul sporit pe care îl asigură astfel aceste studii fac posibilă o reducere considerabilă a timpului care li se acordă de obicei. (3) Folosul ultim al simbolurilor, fie în citire, la calcule sau la compoziţie, este mai inteligent, mai puţin mecanic; mai activ, mai puţin receptiv pasiv; mai mult un spor al puterii şi mai puţin un simplu mod de recreere.

Cu alte cuvinte, creşterea experienţei pare să clarifice următoarele puncte: (1) că este posibil, în

primii ani, să se facă apel, în predarea recunoaşterii şi folosirii simbolurilor, la capacitatea copilului de expresie şi creaţie; în principiu în aceeaşi măsură ca şi în alte direcţii de activitate aparent mult mai directe şi că există avantajul unui rezultat limitat şi definit prin care copilul poate să-şi măsoare progresul. (2) Nereuşita de a ţine suficient seama de acest fapt a avut ca rezultat o amînare nejustificată a unor faze ale acestor direcţii de activitate, cu efectul că copilul, care a progresat către un plan mai avansat intelectual, simte că ceea ce anterior ar fi putut fi o formă de putere şi creaţie devine o sarcină obositoare. (3) Există o cerinţă pentru concentrare şi alternare periodică în programul şcolar a timpului acordat acestor studii — şi a tuturor studiilor unde este nevoie de stăpînirea tehnicii sau de metode speciale. Aceasta înseamnă că în loc să se continue toate obiectele simultan şi în ritm egal faţă de program, trebuie ca uneori unul să fie adus în primul plan, iar celelalte să constituie fundalul, pînă cînd copilul este adus în situaţia să recunoască că are deja o capacitate sau o pricepere cu care poate acum avansa, folosind-o independent.

A treia perioadă a educaţiei elementare este la graniţa cu cea secundară. Ea are loc atunci cînd copilul dispune de o cunoaştere directă suficientă a diverselor forme ale realităţii şi de moduri de activitate; şi cînd a stăpînit suficient metodele, instrumentele de gîndire, cercetare şi activitate, corespunzătoare diverselor faze ale experienţei, încît să poată să se specializeze cu folos asupra anumitor studii şi arte pentru scopuri tehnice şi intelectuale. Deşi şcoala cuprinde un număr de copii care se găsesc în acest stadiu, totuşi ea nu are o existenţă destul de îndelungată încît să poată fi trase cu precizie inferenţele tipice. Cu conştiinţa dificultăţilor, trebuinţelor şi resurselor cîştigate în experienţa ultimilor cinci ani, se pare totuşi că există motive să sperăm că copiii pot ajunge şi trece prin această perioadă fără a sacrifica temeinicia, disciplina mentală sau stăpînirea instrumentelor tehnice ale învăţării şi cu o

extindere pozitivă a vieţii, cu o perspectivă mai largă, mai liberă şi mai deschisă asupra ei. considerate drept rele — sînt apte pentru a fi folosite pe plan educativ; şi nu numai atît, ele sînt pietrele de temelie ale metodei educaţionale.
3. Acela că aceste tendinţe şi activităţi individuale se organizează şi se transmit prin folosirea lor în menţinerea convieţuirii de care am vorbit; ele oferă posibilităţi pentru reproducere la nivelul copilului a acţiunilor şi ocupaţiilor tipice ale societăţii mai largi şi mai mature în care el se va integra în cele din urmă; şi că numai prin producţie şi folosire creativă se asigură şi se păstrează cunoştinţele valoroase.
în măsura în care aceste enunţuri reprezintă corect filosofia educaţiei a lui Froebel, Şcoala[57] trebuie privită ca fiind exponentul ei. Se face o încercare de a le pune în aplicare cu aceeaşi credinţă şi sinceritate atît la copiii de 12 ani, cît şi la cei de patru ani. Totuşi, această încercare, de a se aplica ceea ce s-ar putea numi o atitudine de grădiniţă de-a lungul întregii şcolarităţi face necesare anumite modificări ale activităţii realizate în ceea ce se defineşte mai tehnic ca fiind perioada grădiniţei — adică, activitatea cu copiii între vîrstele de patru şi şase ani. Este necesar numai să dăm motive pentru a crede că în ciuda unui caracter radical al unora dintre aceste principii, ele sînt credincioase spiritului lui Froebel.

Cu privire la joacă şi jocuri[58]

Joaca nu trebuie identificată cu toate manifestările exterioare ale copilului. Ea mai degrabă desemnează atitudinea lui mentală în întregul şi în unitatea ei. Joaca liberă, interacţiunea, cu intervenţia tuturor potenţelor, gîn- durilor şi mişcărilor fizice ale copilului este cea care înglobează, într-o formă satisfăcătoare, imaginile şi interesele proprii ale acestuia. Exprimată negativ, joaca reprezintă eliberarea de presiune economică — necesităţile de a-şi procura hrana şi a întreţine pe alţii — şi de responsabilităţile precise atribuite obligaţiilor speciale ale adultului. Exprimată pozi-

tiv, ea înseamnă că ţelul suprem al copilului este deplinătatea creşterii — plenitudinea realizării forţelor incipiente, o realizare care îl duce continuu de la un nivel la altul.
Acesta este un enunţ foarte general şi, considerat în generalitatea sa, este atît de vag încît este lipsit de importanţă practică. Semnificaţia lui în detaliu, în aplicaţie, totuşi, înseamnă posibilitatea şi în multe privinţe necesitatea unei schimbări radicale a procedeului grădiniţei. Să spunem deschis, faptul că „joaca[11] denotă atitudinea psihologică a copilului şi nu performanţele sale exterioare înseamnă o emancipare completă de la necesitatea de a urma un sistem dat sau prescris, sau o secvenţă de daruri[59], jocuri sau ocupaţii. Profesorul judicios va căuta desigur sugestii pentru activităţile menţionate de Froebel (în lucrarea sa *Mother-Play*[60] şi în altele) şi pentru acelea stabilite în detaliu de către discipolii săi; dar el îşi va reaminti şi de faptul că principiul jocului îi cere să cerceteze critic aceste lucruri şi să hotărască dacă ele sînt într-adevăr activităţi pentru copiii săi sau numai lucruri care poate au fost vitale în trecut pentru copiii care au trăit în condiţii sociale diferite. în măsura în care ocupaţiile, jocurile etc. perpetuează pur şi simplu pe acelea ale lui Froebel şi ale primilor săi discipoli, se poate spune foarte bine că în multe privinţe ele sînt îndoielnice — în sensul că în cultul acţiunilor exterioare discutate de Froebel noi am încetat să mai fim credincioşi principiului lui.
Profesorul trebuie să fie absolut liber să-şi ia sugestii de la orice sursă, punîndu-şi numai aceste două întrebări: îl va atrage pe copil în aceeaşi măsură modul de joacă pe care el i-1 propune ca şi acela propriu copilului? Există ceva pentru care copilul are nişte rădăcini instinctive în sine şi care îi va maturiza capacităţile care se luptă pentru exteriorizare în el ? Şi apoi: activitatea propusă va da acestor impulsuri acel fel de expresie care îl va ridica pe copil pe o treaptă superioară de conştiinţă şi acţiune, în loc de a-1 distra numai şi după aceea să-1 lase în acelaşi punct unde se găsea anterior, adău- gîndu-se în plus o doză de consum nervos şi poftă pentru o nouă distracţie în viitor?
Este evident faptul că Froebel a studiat cu atenţie

— inductiv am putea spune astăzi — joaca copiilor din timpul său — şi jocurile mamelor cu copiii lor. El s-a străduit — aşa ca în *Mother-Play* — să arate că în acest lucru erau implicate anumite principii de mare importanţă. El a trebuit să aducă în conştiinţa contemporanilor săi faptul că aceste lucruri nu sînt pur şi simplu banale şi infantile, deoarece sînt ale copiilor, ci că sînt factori esenţiali în dezvoltarea lor. Dar eu nu văd nici cel mai mic semn că el a presupus că tocmai aceste jocuri, şi numai aceste jocuri, aveau importanţă sau că explicaţiile sale filosofice nu aveau şi alte motivări pe lîngă cele sugerate. Dimpotrivă, eu cred că el s-a aşteptat ca succesorii săi să-şi exprime aderenţa lor prin continuarea studiului său asupra condiţiilor şi activităţilor contemporane, mai curînd decît prin aderarea mecanică la jocurile prezentate de el.
Mai mult chiar, este puţin probabil ca Froebel însuşi să fi interpretat aceste jocuri într-o măsură mai mare decît îi permitea teoria psihologică şi filosofică din acel timp; şi putem presupune că el ar fi fost primul care ar saluta dezvoltarea unei psihologii mai valoroase şi mai cuprinzătoare (fie ca studiu general, experimental sau al copilului) şi s-ar fi bazat pe aceste rezultate pentru a reinterpreta activităţile, pentru a le discuta mai critic, pornind de la noile puncte de vedere la motivele care le fac valoroase din punct de vedere educaţional.

Simbolismul[61]

Trebuie să ne aducem aminte că o mare parte din simbolismul lui Froebel este produsul a două condiţii specifice ale vieţii şi activităţii sale. în primul rînd, datorită cunoştinţelor insuficiente din acel timp asupra faptelor şi principiilor fiziologice şi psihologice ale dezvoltării copilului, el a fost adesea obligat să recurgă la explicaţii forţate şi artificiale pentru valoarea pe care o atribuie jocurilor etc. Pentru un observator imparţial este evident faptul că multe din afirmaţiile sale sînt încîlcite şi în afara subiectului, oferind motive filosofice abstracte pentru chestiuni care acum pot primi o formulare simplă, concretă. In al doilea rînd condiţiile

generale, politice şi sociale ale Germaniei erau de aşa natură încît era imposibil să concepi continuitatea dintre viaţa socială liberă, de colaborare din grădiniţă şi cea din lumea de afară, în consecinţă, el nu putea considera „ocupaţiile[11] din sala de clasă ca reproduceri fidele ale principiilor etice implicate în viaţa comunităţii — acestea erau adesea prea restrictive şi autoritare pentru a servi ca modele demne de urmat.
De aceea Froebel a fost obligat să le interpreteze ca simboluri ale unor principii etice şi filosofice abstracte. Există, desigur, destulă schimbare şi suficient progres în condiţiile sociale ale Statelor Unite ale Americii de astăzi, în comparaţie cu cele ale Germaniei din timpul lui, pentru a justifica orientarea activităţilor din grădiniţă spre o reprezentare a vieţii curente mai naturală, mai directă, mai reală decît au făcut-o discipolii lui Froebel. Chiar aşa cum este, discrepanţa dintre filosofia lui Froebel şi idealurile politice ale Germaniei a făcut autorităţile din Germania suspicioase asupra grădiniţei şi a constituit, fără îndoială, o forţă care a transformat simplitatea ei socială într-o tehnică intelectuală implicată.

Imaginaţia şi jocul

Un accent excesiv asupra simbolismului va influenţa desigur tratamentul imaginaţiei. Este, fără îndoială, adevărat că copilul mic trăieşte într-o lume a imaginaţiei. într-un anume sens, el poate numai „să fantazeze[1'62]. Activităţile sale reprezintă sau întruchipează viaţa pe care el o vede desfăşurîndu-se în jurul său. Deoarece activităţile sînt astfel reprezentative ele pot fi denumite simbolice, dar trebuie să avem în vedere că această fantazare sau simbolism se referă la activităţile sugerate. Dacă ele nu sînt pentru copil tot atît de reale şi precise cum sînt activităţile adultului pentru acesta, rezultatul inevitabil este artificialitatea, încordarea nervoasă şi solicitarea fizică şi emoţională sau, altfel spus, epuizarea forţelor.
A existat o tendinţă curioasă, aproape nejustificată,

ca în grădiniţă să se considere că întrucît valoarea activităţii rezidă în ceea ce ea reprezintă pentru copil, materialele care se folosesc trebuie să fie cît se poate de artificiale şi că trebuie să ne ferim de lucruri reale şi fapte reale. Astfel, auzim despre activităţi de grădinărit care sînt făcute prin împrăştierea firelor de nisip considerate drept seminţe; copilul mătură şi curăţă o pretinsă cameră cu pretinse mături şi cîrpe; el aşază o masă folosind numai hîrtii decupate (şi chiar tăiate după modele geometrice şi nu după forma farfuriilor) în loc să aibă la îndemînă jucăriile pentru servitul ceaiului cu care copilul se joacă în afara grădiniţei. Păpuşile, locomotivele şi trenurile jucărie etc. sînt interzise ca fiind prea evident reale — şi ca atare necultivînd imaginaţia copilului.

Totul este desigur pură superstiţie. Jocul imaginativ al minţii copilului se încheagă din multitudinea de sugestii, reminiscenţe şi anticipări care apar din lucrurile pe care el le foloseşte. Cu cît acestea sînt mai naturale şi mai directe, cu atît ele oferă o bază mai solidă pentru colectarea şi menţinerea tuturor sugestiilor care fac jocul său imaginativ într-adevăr reprezentativ. Gătitul, spălatul farfuriilor, ştersul prafului etc. pe care copiii le fac nu sînt cu nimic mai prozaice sau utilitare pentru ei decît ar fi jocul de-a „cinci cavaleri[1]'. Pentru copii, aceste ocupaţii sînt supraîncărcate cu un sentiment de valori misterioase care se asociază cu tot ceea ce preocupă pe cei mari. Materialele, deci, trebuie să fie atît de „reale", directe şi precise cît permit împrejurările.

Dar principiul nu se limitează numai la atît — realitatea simbolizată trebuie să se situeze în limitele capacităţilor de apreciere proprii copilului. Se crede uneori că folosirea imaginaţiei este profitabilă în măsura în care reprezintă principii metafizice şi spirituale îndepărtate. în marea majoritate a acestor cazuri este bine să spunem că adultul se înşeală. El este conştient atît de realitate, cît şi de simbol şi ca atare de relaţia dintre ele. Dar, deoarece adevărul sau realitatea reprezentată este mai presus de înţelegerea copilului, presupusul simbol nu este deloc un simbol pentru el. Este pur

şi simplu un lucru pozitiv în sine. Practic, ceea ce copilul extrage din el este sensul său fizic şi perceptiv, şi în plus, adesea, o facilitate în expresii şi atitudini pe care el le apreciază ca fiind aşteptate de la el de către profesor — desigur fără nici o corespondenţă mentală. Noi adesea predăm nesinceritatea şi inspirăm sentimentalism şi implicăm senzaţionalul cînd credem că predăm adevăruri spirituale cu ajutorul simbolurilor. Aşa-dar, realităţile reproduse de copil trebuie să aibă un caracter pe cît posibil mai familiar, direct şi real. Acesta este motivul pentru care în grădiniţa Şcolii noastre[63] activitatea se centrează aşa de mult pe reproducerea vieţii familiei şi a vecinătăţii. Aceasta ne permite să abordăm problema obiectului de învăţămînt.

Obiectul de învăţămînt

Viaţa familială în mediul casei, al mobilierului, al uneltelor etc., împreună cu ocupaţiile care se desfăşoară în familie, oferă, prin urmare, un material care este într-o relaţie directă şi reală cu copilul şi pe care el tinde firesc să îl reproducă în forme imaginative. Viaţa din mediul familial este suficient de încărcată cu relaţii etice şi datorii morale pentru a oferi suficientă hrană copilului pe latura etică. Programul este relativ neambiţios în comparaţie cu cel al multor grădiniţe, dar putem să ne gîndim că ar exista anumite avantaje în această limitare a obiectului de învăţămînt. Cînd cuprinde o arie mare (activitatea trecînd în revistă, să spunem, societatea industrială, armata, biserica, statul etc.), există tendinţa ca materialul să devină suprasimbolic. Prea mult din acest material depăşeşte experienţa şi capacităţile copilului de 4—5 ani, astfel încît tot ceea ce copilul extrage practic din el este reflexul fizic şi emoţional — el nu dobîndeşte o pătrundere reală în materialul propriu-zis. Mai mult, în aceste programe ambiţioase există pericolul unei reacţii nefavorabile asupra atitudinii intelectuale a copilului. Cuprinzînd aproape întregul univers într-o manieră fantezistă,

copilul devine *blase*[6i], îşi pierde aviditatea naturală pentru lucrurile simple ale experienţei directe şi se apropie de materia primelor clase cu un sentiment că el de acum ştie lucrurile acestea. Următorii ani ai vieţii copilului îşi arogă propriile lor drepturi şi o anticipare superficială, pur şi simplu emoţională, poate să producă copilului necazuri serioase.

Mai mult, există pericolul de a produce deprinderea mentală de a trece rapid de la un subiect la altul. Copilul are o doză mare de răbdare şi rezistenţă de un anumit fel. Este adevărat că el are o dorinţă de noutate şi varietate; că se plictiseşte repede de o activitate care nu duce la noi domenii şi nu deschide noi căi de explorare. Totuşi pledoaria mea nu este pentru monotonie. Există suficientă varietate a activităţilor, preocupărilor şi instrumentarului unei case din care copilul scoate o diversitate continuă. Ea are legătură cu viaţa civică şi industrială în diferite puncte; aceste preocupări pot fi luate în considerare atunci cînd este oportun, fără a depăşi unitatea subiectului principal. Astfel apare ocazia de a introduce acel sens care stă la baza atenţiei şi a întregii dezvoltări intelectuale — sensul continuităţii[63].

Această continuitate este adesea interferată chiar de metodele care au ca obiectiv să o asigure. Din punctul de vedere al copilului unitatea se află în obiectul de studiu — în cazul de faţă, în faptul că el se ocupă totdeauna cu un lucru: viaţa casnică. Accentul trece continuu de la o fază a acestei vieţi la alta; o ocupaţie după alta, o mobilă după alta, o relaţie după alta etc., vin în centrul atenţiei; dar toate contribuie la constituirea unuia şi aceluiaşi mod de viaţă, deşi se aduce în prim plan acum o trăsătură, apoi alta. Copilul activează tot timpul *intr-o unitate,* urmărind diversele faze ale clarificării şi definitivării şi aducîndu-le într-o conexiune coerentă una cu alta. Cînd există o diversitate mare de obiecte de învă- ţămînt, continuitatea poate fi căutată pur şi simplu pe latura formală; adică, în schemele secvenţei, „şcolile de muncă[1]', un program rigid de dezvoltare urmărit cu fiecare subiect, o „cugetare zilnică", de la care activitatea nu trebuie să se abată. De

regulă, o astfel de secvenţă este pur intelectuală şi ca atare este înţeleasă numai de către profesor, trecînd peste capul copilului. Programul pentru un an, un trimestru, o lună, o săptămînă etc., trebuie elaborat deci pe baza estimării cuantumului din obiectul de învăţămînt ce poate fi acoperit în acest timp şi nu pe baza principiilor intelectuale sau etice. Aceasta îi va da atît contur, cît şi elasticitate.

Metoda

Problema specifică a primelor clase este, desigur, să profităm de impulsurile şi instinctele naturale[66] ale copilului şi să le utilizăm într-un asemenea mod încît copilul să se ridice pe un plan superior de percepţie şi judecată şi să fie echipat cu deprinderi mai eficiente, în aşa fel încît să aibă o conştiinţă mai largă şi mai adîncă şi un control sporit al posibilităţilor de acţiune. Atunci cînd nu se ajunge la acest rezultat, jocul se transformă în simplu amuzament şi nu în creştere educativă.

La nivel general, activitatea constructivă sau „construită[17]" (desigur cu o alternare judicioasă de povestiri, cîntece şi jocuri care pot fi legate, atît cît este nevoie, cu ideile implicate în construcţie) pare mai potrivită ca orice pentru a se manifesta aceşti doi factori — iniţierea în propriul impuls al copilului şi finalizarea pe un plan superior. Ea îl aduce pe copil în contact cu o mare varietate de materiale: lemn, tablă, piele, fire etc.; asigură un motiv pentru folosirea acestor materiale în moduri reale, în loc de a trece prin exerciţii care nu au nici o semnificaţie, cu excepţia uneia simbolice îndepărtate; ea face apel la promptitudinea simţurilor şi la ascuţimea observaţiei; ea cere o imagine precisă a scopurilor ce trebuie atinse şi necesită ingenuitate şi inventivitate în planificare; face necesară atenţia concentrată şi responsabilitatea personală în execuţie, în timp ce rezultatele se prezintă sub o formă atît de palpabilă încît copilul poate fi orientat să-şi aprecieze munca şi să-şi perfecţioneze etaloanele.

Trebuie să adăugăm un cuvînt şi despre psihologia imitaţiei şi a sugestiei în legătură cu activitatea din grădiniţă. Nu există nici o îndoială asupra faptului

că copilul este foarte imitativ şi deschis la sugestii; fără îndoială că potenţele lui fragede şi conştiinţa sa imatură trebuie să fie continuu îmbogăţite şi orientate prin aceste canale. Dar din această cauză este obligatoriu să discriminăm între folosirea imitaţiei şi a sugestiei într-o formă atît de exterioară încît devine de-a dreptul nepsihologică, şi folosirea care este justificată prin relaţia sa organică cu activităţile proprii ale copilului. Ca principiu general nici o activitate nu trebuie *iniţiată* prin imitaţie. Punctul de plecare trebuie să vină de la copil; apoi se poate prezenta modelul sau copia pentru a ajuta pe copil să-şi imagineze mai exact ceea ce doreşte într-adevăr — pentru a-l aduce la conştientizare. Valoarea modelului nu este cea a unui model care să fie copiat în acţiune, ci aceea a unui ghid pentru clarificarea şi adecvarea concepţiei. Dacă copilul nu se poate desprinde de imitaţie, mergînd pe propriile sale imagini, atunci cînd ajunge la execuţie, el va apărea ca fiind servil şi depedent, nicidecum dezvoltat. Imitaţia intervine pentru a întări şi ajuta, nu pentru iniţiere.

Nu avem nici un motiv să susţinem că profesorul trebuie să nu sugereze nimic copilului pînă cînd el nu şi-a exprimat conştient o dorinţă în această direcţie. Un profesor înţelegător probabil că ştie chiar mai clar decît copilul ce sînt şi ce semnifică instinctele acestuia. Dar sugestia trebuie *să se potrivească* cu modul dominant de creştere al copilului; ea trebuie să servească numai ca stimul pentru a releva mai adecvat ceea ce copilul se străduieşte deja orbeşte să facă. Numai prin observarea copilului şi în funcţie de atitudinea sa faţă de sugestii putem să spunem dacă ele operează ca factori în stimularea creşterii copilului sau dacă ele sînt externe, intervenţii arbitrare care se interferează cu creşterea normală.

Acelaşi principiu se aplică chiar mai serios la aşa-numita activitate impusă. Nimic nu este mai absurd decît să presupunem că nu există un termen mediu între lăsarea copilului în fanteziile sale neorientate şi controlarea activităţilor sale printr-o succesiune formală de indicaţii impuse. După cum s-a spus, este de datoria profesorului să cunoască ce potenţe

încearcă să-şi spună cuvîntul într-o anumită perioadă a dezvoltării copilului şi ce fel de activităţi le vor da o expresie convenabilă, pentru a putea oferi apoi stimulii ceruţi şi materialul necesar. Sugerarea, de exemplu, a unui teatru, sugestie care vine de la vederea obiectelor care au fost deja făcute să-1 împodobească, de la observarea altor copii la lucru, este suficientă pentru a orienta definitiv activităţile unui copil normal de 5 ani. Imitarea şi sugerarea apar natural şi inevitabil, dar numai ca instrumente pentru a-1 ajuta să-şi realizeze propriile dorinţe şi idei. Ele îl ajută pe copil să-şi dea seama, să conştientizeze ceea ce deja el ţinteşte într-un mod vag, confuz şi deci ineficient. Din punct de vedere psihologic se poate spune cu siguranţă că atunci cînd profesorul trebuie să se bazeze pe o serie de indicaţii dictate, aceasta se datorează faptului că copilul nu are o imagine proprie asupra a ceea ce trebuie făcut sau de ce trebuie făcut. Deci, în loc să cîştige forţa de control conformîndu-se indicaţiilor, el mai curînd o pierde — devenind dependent de o sursă externă.

În concluzie, se poate sublinia că un astfel de obiect de studiu şi metoda se leagă direct cu activitatea copiilor de 6 ani (corespunzînd clasei întîi a activităţii primare). Reproducerea ludică a vieţii familiale trece firesc într-un studiu mai extins şi mai serios al ocupaţiilor sociale de care depinde viaţa casnică ; în timp ce solicitările în continuă creştere făcute asupra propriei sale capacităţi de a planifica şi executa îl conduc pe copil spre o folosire mai controlată a atenţiei asupra unor preocupări mai distinct intelectuale. Nu trebuie uitat faptul că readaptarea necesară pentru a asigura continuitatea dintre „grădiniţă" şi „clasa întîi" nu poate fi făcută în întregime din direcţia celei din urmă. Schimbarea şcolară trebuie să fie la fel de treptată şi lentă ca şi creşterea copilului. Acest lucru nu este posibil dacă activitatea anteprimară nu elimină tot ceea ce o izolează şi nu primeşte cu bucurie orice materiale şi resurse care vor ţine pasul cu dezvoltarea plenară a potentelor copilului, ţinîndu-1 astfel permanent pregătit, gata pentru următoarea activitate ce trebuie s-o facă.

Lucrul fundamental în psihologia unei ocupaţii este acela că ea menţine un echilibru între faza intelectuală şi cea practică a experienţei. Ocupaţia este activă sau motorie; îşi găseşte expresia prin organele fizice — ochii, mîinile etc. Dar totodată ea cuprinde şi observare continuă a materialelor şi planificare şi reflectare continuă, astfel încît latura practică sau executivă să poată fi îndeplinită cu succes. Ocupaţia concepută astfel trebuie, deci, să fie bine distinsă de munca care formează în principal pentru o meserie. Ea diferă deoarece scopul ei este în sine; în creşterea care provine din interacţiunea continuă a ideilor şi a concretizării lor în acţiune, şi nu în utilitatea exterioară.
Este posibil ca acest tip de activitate să se desfăşoare în alte şcoli decît cele de meserii, astfel încît întregul accent să cadă pe latura manuală sau fizică. în astfel de cazuri munca este redusă la o simplă rutină sau la un obicei şi se pierde valoarea ei educativă. Aceasta este tendinţa inevitabilă ori de cîte ori în pregătirea manuală, de exemplu, se face din folosirea anumitor unelte sau producerea anumitor obiecte scopul principal şi copilului nu i se dă, de cîte ori este posibil, răspunderea intelectuală pentru selectarea materialelor şi a instrumentelor celor mai potrivite şi nu i se oferă ocazia să-şi elaboreze propriul model şi plan de lucru , nu este lăsat să-şi vadă propriile erori şi să le găsească modul de îndreptare — totul, desigur, în limitele capacităţilor sale. Atît tîmp cît avem în vedere rezultatul extern şi mai puţin procesele şi dezvoltarea mentală şi morală implicate în procesul atingerii rezultatului, lucrul se poate numi manual, dar nu poate fi numit pe drept ocupaţie. Desigur, tendinţa a tot ce este deprindere, rutină şi obişnuinţă este să aibă ca rezultat ceva inconştient şi mecanic. Tendinţa ocupaţiei este să asigure maximum de conştientizare în tot ceea ce se face.
Aceasta ne permite să interpretăm accentul pus pe a) experimentarea, planificarea şi reinventarea personală în legătură cu activitatea de prelucrare a textilelor şi b) paralelismul acestora cu liniile dezvoltării istorice. Primul aspect cere copilului să fie ager şi alert pe plan mental în orice ocazie

pentru a putea face munca în bune condiţiuni. Cel de-al doilea îmbogăţeşte şi aprofundează munca executată, saturînd-o cu valori sugerate de viaţa socială pe care o recapitulează.

Considerate astfel ocupaţiile constituie ocaziile ideale atît pentru educarea simţurilor, cît şi pentru disciplina gîndirii[69]. Neajunsul lecţiilor curente de observaţie, destinate a educa simţurile este acela că ele nu au nici un rezultat dincolo de ele însele şi ca atare nu au nici un motiv necesar. în viaţa obişnuită a individului şi a umanităţii există însă întotdeauna un motiv de observaţie spontană. Există întotdeauna o nevoie, provenind de la un scop care trebuie atins, care te face să încerci să descoperi şi să discriminezi ceea ce te-ar putea ajuta. Senzaţiile normale funcţionează ca indicii, ca ajutoare, ca stimuli pentru orientarea activităţii spre ceea ce trebuie făcut; ele nu constituie scopuri în sine. Separată de nevoile şi motivele reale, educarea simţurilor devine o simplă gimnastică şi degenerează uşor în deprinderea a ceea ce nu constituie mai mult decît simple trucuri sau secrete de observaţie, sau chiar într-o simplă excitare a organelor de simţ.

Acelaşi principiu se aplică în *gindirea* normală. Nici aceasta nu apare de la sine şi nici nu se termină în sine. Apare din nevoia de a face faţă unor dificultăţi, de a reflecta asupra celor mai bune căi de a le depăşi şi astfel ajunge la planificare, la proiectarea mentală a rezultatelor la care trebuie să se ajungă şi la decizia asupra paşilor necesari şi a ordinii lor. Această logică concretă a acţiunii precede cu mult logica speculaţiei pure sau a investigaţiei abstracte şi prin deprinderile mentale pe care le formează ea este cea mai bună pregătire pentru aceasta.

Un alt domeniu educaţional asupra căruia psihologia ocupaţiilor aruncă o lumină utilă este locul interesului în munca şcolară[70]. Una din obiecţiile care se aduce de regulă împotriva acordării în activitatea şcolară a unui loc amplu sau favorabil interesului copilului se referă la

imposibilitatea unei selecţii adecvate pe o asemenea bază. Copilul, se zice, are tot felul de interese, bune, rele şi indiferente. Este necesar să se decidă între interesele care sînt într-adevăr importante şi cele care sînt banale; între cele care sînt folositoare şi cele care sînt dăunătoare; între cele care sînt trecătoare sau marchează o stimulare imediată şi cele care durează şi influenţează permanent. S-ar părea că ar trebui să depăşim interesul pentru a avea o bază pentru folosirea lui.

Nu mai începe acum îndoială că activitatea ocupaţională are un interes puternic pentru copil. O simplă privire în orice şcoală unde se desfăşoară o astfel de muncă va da suficiente dovezi asupra acestui fapt. în afara şcolii, o mare parte din jocurile copiilor sînt de fapt mai mult sau mai puţin încercări miniaturale şi întâmplătoare de a reproduce ocupaţiile sociale. Există anumite motive să credem că tipul de interes care se naşte pe lingă aceste ocupaţii este de un fel într-adevăr sănătos, permanent şi educativ; şi de aceea acordînd un loc mai mare ocupaţiilor vom asigura un mod excelent, poate chiar cel mai bun, de a face apel la interesul spontan al copilului şi avem, totodată, în acelaşi timp, o garanţie că nu ne ocupăm cu ceea ce este numai plăcut, interesant sau trecător.

în primul rînd, orice interes se naşte dintr-un instinct sau dintr-o deprindere care la rîndul ei este, în ultima instanţă, bazată pe un instinct original[71]. De aici nu rezultă că toate instinctele sînt de valoare egală sau că nu moştenim multe instincte care necesită mai curînd transformare decît satisfacere pentru a fi de folos în viaţă. Dar instinctele care îşi găsesc rezolvarea şi expresia conştientă în ocupaţie sînt destinate a fi de un tip remarcabil de fundamental şi permanent. Activităţile vieţii sînt cu necesitate orientate pentru a aduce materialele şi forţele naturii sub controlul scopurilor noastre; de a le pune în serviciul ţelurilor vieţii. Oamenii au trebuit să lucreze pentru a trăi. în şi prin munca lor ei au stăpînit natura, au protejat şi au îmbogăţit condiţiile propriei lor vieţi, au descoperit sensul potenţelor lor — au ajuns să

inventeze, să planifice şi să se bucure de achiziţia priceperilor. în mare, toate ocupaţiile pot fi clasificate ca grupîndu-se în jurul relaţiilor fundamentale ale omului cu lumea în care trăieşte, prin obţinerea hranei pentru a-şi menţine viaţa jasigurarea îmbrăcămintei şi adăpostului pentru a o proteja şi a o înfrumuseţa; ca astfel în cele din urmă, să-şi asigure un cămin permanent în care să se reunească toate interesele elevate şi spirituale. Este greu şi fără sens să presupunem că interesele care au o astfel de istorie în spatele lor nu trebuie să fie de valoare. Totuşi, aceste interese, aşa cum se dezvoltă la copil, nu numai că recapitulează activităţile importante din trecutul umanităţii, dar şi reproduc pe cele ale mediului actual al copilului. Copilul vede mereu pe adulţi angajaţi în aceste demersuri. El are zilnic de-a face cu lucruri care sînt tocmai rezultatele acestor ocupaţii. Copilul vine în contact cu fapte care nu au sens decît în legătură cu ele însele. Despărţiţi de aceste lucruri viaţa socială actuală şi vedeţi ce puţin mai rămîne — şi aceasta nu numai din punct de vedere material, ci şi în ceea ce priveşte activităţile intelectuale, estetice şi morale, pentru că acestea sînt în cea mai mare parte şi în mod necesar legate de ocupaţii. Interesele instinctive ale copilului în această direcţie sînt, deci, întărite constant de ceea ce el vede, simte şi aude că se întîmplă în jurul lui. Pe această linie parvin continuu sugestii spre el; motivele se formează: energiile sale sînt trezite la acţiune. Este iarăşi rezonabil să presupunem că interesele care sînt atinse atît de des şi din atîtea părţi aparţin unui tip valoros şi de durată.

în al treilea rînd, una din obiecţiile care se aduc împotriva principiului interesului în educaţie este că acesta ar tinde să dezintegreze economia mentală prin agitaţia constantă a copilului într-un fel sau altul, distrugînd continuitatea şi temeinicia. Dar o ocupaţie (cum ar fi cea de prelucrare a textilelor despre care s-a vorbit) este obligatoriu un lucru continuu. Durează nu numai zile, dar şi luni şi ani. Ea reprezintă nu o agitare a energiilor izolate şi superficiale, ci o organizare stabilă, continuă a puterii, în conformitate cu anumite linii generale.

Desigur, acelaşi lucru este adevărat pentru orice altă formă de ocupaţie, ca munca de atelier cu uneltele sau gătitul. Ocupaţiile articulează o mare varietate de impulsuri, care altfel sînt separate şi întîmplătoare, într-un schelet solid, cu o coloană vertebrală puternică. Acest lucru s-ar putea foarte bine să se pună la îndoială dacă, complet separat de astfel de moduri regulate şi progresive de acţiune, extinse ca nuclee pe toată durata studiilor, ar fi totdeauna indicat să se dea principiului „interesului" un loc mare în activitatea şcolară[172]. definit conştient sau problema — înţelegînd prin structura unei poveşti ceva psihic, asocierea unei varietăţi de persoane, lucruri şi incidente printr-o idee comună care cuprinde sentimente ; nu o relaţie sau o poveste exterioară. Minţile copiilor caută întreguri, variate prin episoade, înviorate de acţiune şi definite prin trăsături izbitoare — trebuie să existe umblet, mişcare, sensul de util şi operaţional — scrutarea lucrurilor separate de ideea care le reprezintă. Analiza izolată a detaliului de formă sau de structură nici nu interesează, nici nu satisface.

Materialul furnizat de ocupaţiile sociale existente este calculat să satisfacă şi să alimenteze această atitudine. în anii anteriori copiii au fost preocupaţi de activităţile din mediul familial şi de legătura acestora cu viaţa din afară. Acum ei se pot angaja

---

CAŢEDRA DE ÎNVĂŢĂMÎNT PREPRIMAR SAU GRĂ- diniţă se ocupă de problemele pedagogice care apar din încercarea de a lega mai strîns activitatea din grădiniţă cu cea din şcoala primară şi de a readapta materialele şi tehnicile tradiţionale pentru a face faţă la condiţiile sociale actuale şi la cunoştinţele noastre de fiziologie şi psihologie.

Copiii mici îşi îndreaptă observaţiile şi gîndurile îndeosebi spre oameni: ce fac aceştia, cum se comportă, cu ce se preocupă şi ce rezultă de aici. Interesul lor este mai curînd personal decît obiectiv sau intelectual. Corespondentul intelectual este reprezentat de structura unei poveşti; nu sarcina, scopul

în ocupaţiile tipice ale societăţii în ansamblu — un pas îndepărtat de interesul egoist, de autosatisfacere şi totuşi ocupîndu-se cu ceva personal şi care îl atinge.

Din punctul de vedere al teoriei educaţiei, se pot observa următoarele trăsături:

1. Studiul obiectelor, proceselor şi relaţiilor naturale este plasat într-un mediu uman. în timpul anului se întreprinde o observaţie extrem de detaliată a seminţelor, a plantelor, copacilor, pietrelor, animalelor, în ceea ce priveşte evoluţia structurii şi comportamentului, a condiţiilor geografice de peisaj, climă, dispunere a pămîntului şi apei. Problema pedagogică este să dirijăm puterea de observaţie a copilului, să-i alimentăm interesul simpatetic asupra trăsăturilor caracteristice ale lumii în care trăieşte, să-i dăm posibilitatea să interpreteze materialul pentru studiile ulterioare mai speciale şi totuşi să furnizăm un mediu dinamic pentru varietatea de fapte şi idei, prin emoţiile şi gîndurile spontane dominante ale copilului. De aici şi asociaţia lor cu viaţa umană. Nu se face absolut nici o separare între latura „socială[1'] a muncii, legătura ei cu activitatea oamenilor şi cu dependenţele lor reciproce şi „ştiinţa", legată de faptele şi forţele fizice — deoarece distincţia conştientă dintre om şi natură este rezultatul reflectării şi abstractizării ulterioare, iar impunerea ei copilului în acest moment nu numai că nu reuşeşte să-i angajeze întreaga sa energie mentală, dar îl şi derutează şi distrage. Mediul este totdeauna acela în care se situează viaţa şi prin care se condiţionează; să-l izolezi, să faci din el pentru copii un obiect de observaţie şi constatare în sine, înseamnă să tratezi natura umană fără consideraţie[73]. în sfîrşit, atitudinea deschisă
şi liberă a intelectului faţă de natură se distruge; natura se reduce la o masă de detalii nesemnificative.

In accentul ce îl pune pe „concret[1'] şi „individual[11], teoria pedagogică modernă pierde adesea din vedere faptul că existenţa şi prezentarea unui lucru fizic individual — o piatră, o portocală, o pisică — nu este o garanţie a *concreteţei*; că aceasta este o

problemă psihologică, care apelează la intelect în întregime, ca un centru suficient sieşi de interes şi atenţie. Din perspectiva acestui punct de vedere extern şi oarecum rigid consecinţa este că se presupune totuşi adesea că o înfăţişare cu semnificaţie umană poate veni numai prin personificare directă şi avem astfel acea simbolizare continuă a unei plante, a unui nor sau a ploii, care face posibilă numai pseudoştiinţa, care, în loc să trezească dragoste pentru natura ca atare, comută interesul spre anume accesorii senzoriale şi emoţionale şi îl lasă, în cele din urmă, împrăştiat şi pîrjolit. Şi chiar tendinţa de a cerceta natura prin mijlocirea literaturii, pinul prin intermediul fabulei pinului nemulţumit etc., deşi recunoaşte nevoia asociaţiei umane, nu reuşeşte să observe că există un drum mai direct de la intelect la obiect — direct prin legătura cu viaţa însăşi; şi că poemul şi povestea, enunţul literar, îşi au locul ca stimuli de întărire şi idealizări şi nu ca pietre de temelie. Cu alte cuvinte, ceea ce se preconizează nu este să se stabilească o legătură a intelectului copilului cu natura, ci să se lase liberă şi efectivă legătura care funcţionează.

2. Acest lucru sugerează imediat problemele practice care se discută de obicei sub numele de „corelaţie[11], probleme ale acestei interacţiuni dintre diversele materii studiate şi poten- ţele care odată dobîndite vor evita pierderile şi vor menţine unitatea creşterii mentale. Din punctul de vedere adoptat problema este una de diferenţiere şi nu una de corelaţie aşa cum se înţelege în mod obişnuit. Unitatea vieţii, aşa cum se prezintă copilului, reuneşte şi menţine laolaltă diversele ocupaţii, diferitele plante, animale şi condiţii geografice; desenul, modelajul, jocurile, activitatea de construcţie, calculele numerice sînt moduri de a îndrepta anumite trăsături ale vieţii la satisfacţie şi împlinire mentală şi emoţională. Anul acesta nu se acordă o atenţie mare cititului şi scrisului; dar este evident că dacă acest lucru ar fi fost de dorit, s-ar aplica acelaşi principiu. Comunitatea şi continuitatea obiectului de învăţare este aceea care organizează, care corelează; corelaţia nu constă în

modalităţile de instruire pe care le foloseşte profesorul pentru îmbinarea lucrurilor fără legătură intrinsecă între ele.
3. Două cerinţe recunoscute ale educaţiei primare sînt adesea, în prezent, neunite sau chiar opuse. Necesitatea familiarului, deja încercat, ca bază pentru trecerea la necunoscut şi îndepărtat este un lucru de la sine înţeles. Pretenţiile imaginaţiei copilului ca factor început, cel puţin, să fie recunoscute. Problema este de a utiliza aceste două forţe împreună şi nu separat. Copilului i se oferă prea adesea exersarea cu obiecte şi idei familiare sub pretextul primului principiu, în timp ce este introdus la fel de direct în fantastic, ciudat şi imposibil pentru a satisface cel de-al doilea principiu. Rezultatul acestui fapt, este inutil să-l mai menţionăm, constituie un eşec îndoit. Nu există nici o legătură deosebită între ireal, mit, legendă şi jocul imagisticii mentale. Imaginaţia nu este o problemă a unui obiect de învăţămînt imposibil, ci un mod constructiv de a trata orice obiect sub influenţa unei idei fundamentale. Problema constă nu în faptul de a nu ne ocupa de reluări obositoare ale lucrurilor familiare şi sub deghizarea lecţiilor cu obiecte să se menţină simţurile orientate spre materialul cu care elevii au făcut deja cunoştinţă, ci să însufleţim şi să luminăm obişnuitul, banalul şi familiarul, folosindu-1 pentru a construi şi aprecia situaţiile anterior ignorate şi străine. Aceasta înseamnă de asemenea cultura imaginaţiei. Unii autori par să creadă că imaginaţia copilului îşi are debuşeul numai în mitul şi legendele timpurilor antice şi ale locurilor depărtate sau în împletirea urzelilor fantastice despre soare, lună şi stele; şi chiar au susţinut o învestitură mitică a întregii „ştiinţe" — ca mod de a satisface imaginaţia dominantă a copilului. Din fericire, însă, aceste lucruri sînt excepţii, sînt intensificări, sînt relaxări ale copilului obişnuit; nu demersurile lui. John şi Jane, pe care majoritatea dintre noi îi ştim, îşi folosesc jocul imaginaţiei în legătură cu convenţiile şi evenimentele curente şi familiare ale vieţii — despre tată şi mamă şi prieteni, despre vapoare şi locomotive, şi oi, şi vaci, despre farmecul fermei şi

pădurii, al mării şi al muntelui. Intr-un cuvînt, ceea ce este necesar este să dăm ocazii prin care copilul este îndemnat să transmită şi să schimbe cu ceilalţi zestrea sa de experienţe, lanţul de informaţii, să facă noi observaţii, corectîndu-le şi extinzîndu-le pentru a-şi dinamiza imaginile, pentru a-şi găsi liniştea şi satisfacţia spirituală în realizarea hotărîtă şi puternică a ceea ce este nou şi în expansiune. Odată cu dezvoltarea atenţiei reflexive apare nevoia şi posibilitatea unei schimbări în modul instruirii copilului. în paragrafele anterioare ne-am ocupat de atitudinea spontană care marchează copilul pînă la vîrsta de şapte ani — setea lui de experienţe noi şi dorinţa de a-şi completa experienţele parţiale prin construirea imaginilor şi exprimarea lor în joc. Această atitudine este tipică pentru ceea ce autorii numesc atenţie spontană sau, cum spun unii, atenţie involuntară.

Copilul este absorbit pur şi simplu de ceea ce face; ocupaţia în care este angajat îl domină complet. El i se dedică fără rezerve. Şi, cu toate că se consumă multă energie, nu apare un efort *conştient*; deşi copilul este interesat pînă la absorbire, nu există o intenţie *conştientă.*

Odată cu dezvoltarea unui simţ al scopurilor mai îndepărtate şi a nevoii de a orienta acţiunile pentru a le transforma în mijloace ale acestor scopuri (problemă discutată la punctul 2), asistăm la trecerea spre ceea ce se numeşte atenţie indirectă sau, cum preferă unii autori să spună, voluntară. Rezultatul este imaginat şi copilul participă la ceea ce este în faţa sa sau la ce face imediat, deoarece îl ajută să-şi asigure rezultatul. Luate în sine, obiectul sau acţiunea pot fi indiferente sau chiar respingătoare. Dar pentru că se simte că aparţin unui fapt dorit sau valoros, ele împrumută de la acesta forţă atractivă şi stabilizatoare.

Aceasta este trecerea spre atenţia „voluntară[1]', dar numai trecerea. Ea se realizează complet numai atunci cînd copilul întîlneşte rezultatele sub forma problemelor sau întrebărilor ale căror soluţii trebuie să le caute pentru sine. în stadiul intermediar (la copilul de la 8, să zicem, la 11 — 12 ani), în timp ce copilul îşi orientează o serie de

activităţi intermediare pe baza unui scop pe care vrea să-l atingă, acest scop este ceva care trebuie făcut sau îndeplinit, sau nişte rezultate tangibile la care trebuie să se ajungă, problema este o dificultate practică, mai curînd, decît de ordin intelectual. Dar odată cu dezvoltarea potenţelor, copilul poate concepe scopul ca ceva care trebuie aflat, descoperit şi poate să-şi controleze acţiunile şi imaginile pentru a ajuta cercetării şi soluţiei[74]. Aceasta este atenţia reflexivă propriu-zisă.

în activitatea la istorie are loc o trecere de la forma de poveste şi biografie, de la discutarea problemelor care se ivesc, la formularea întrebărilor. în istorie apar totdeauna aspecte asupra cărora este posibilă o diferenţă de opinie, probleme asupra cărora experienţa, reflectarea etc., pot să-şi spună cuvîntul. Dar folosirea discuţiei pentru a transforma această chestiune de îndoială şi diferenţă într-o problemă definită, transpunerea copilului în situaţia de a simţi tocmai care este dificultatea şi apoi lăsarea lui cu propriile sale resurse pentru a căuta materialele legate de problemă şi cu propria sa judecată pentru a produce sau a găsi o soluţie, este un progres intelectual vădit. Astfel, în ştiinţă se manifestă o schimbare de la atitudinea practică de a produce sau a folosi aparate de fotografiat pînă la consideraţii privind problemele implicate din punct de vedere intelectual în aceasta — la principiile luminii, măsurarea unghiurilor etc., care constituie teoria sau explicaţia activităţii efectuate.

în general, această creştere este un proces natural. Dar recunoaşterea şi folosirea ei adevărată este probabil cea mai serioasă problemă în instrucţie din punct de vedere intelectual. O persoană care a cîştigat puterea atenţiei reflexive, puterea de a reţine probleme, întrebări, în minte, *este,* intelectual vorbind, educată. Ea are disciplină mentală — putere *a* intelectului şi *pentru* intelect. Fără această disciplină intelectul rămîne la discreţia sugestiilor obişnuinţei sau a celor externe. Unele dificultăţi pot fi uşor indicate, referindu-ne la o greşeală care aproape domină instrucţia de tip obişnuit. Prea adesea se presupune că atenţia se

poate acorda imediat oricărui obiect de învăţămînt, dacă avem la îndemînă voinţa sau dispoziţia corespunzătoare, eşecul fiind interpretat ca un semn de îndărătnicie sau neascultare. Lecţiile de aritmetică, geografie şi gramatică sînt prezentate copilului, spunîndu-i-se să fie atent pentru a învăţa. Dar în afară de cazul în care există în mintea copilului unele probleme, nedumeriri, ca *bază* pentru această atenţie, atenţia *reflexivă* este imposibilă. Dacă există suficient interes *intrinsec* pentru material va exista o atenţie directă sau spontană, care este excelentă atîta timp cît funcţionează, dar care numai în sine nu potenţează gîndirea sau controlul mental intern. Dacă nu există o putere inerentă de atracţie în material, atunci (în conformitate cu temperamentul şi pregătirea sa şi cu antecedentele şi perspectivele şcolii) profesorul sau va încerca să înconjure materialul cu o atractivitate străină, făcînd o concesie sau oferind o recompensă pentru atenţie „făcînd lecţia interesantă[11], sau va recurge la procedee repulsive (note mici, ameninţări de repetenţie, rămînerea la şcoală după program, dezaprobare personală, exprimată într-o mulţime de feluri, admonestări, permanente apeluri la copil „să fie atent[11] etc.) sau, probabil, va folosi din ambele mijloace.

Dar (1) atenţia cîştigată în felul acesta nu este niciodată decît parţială sau divizată, şi (2) rămîne totdeauna dependentă de ceva exterior — deci, atunci cînd atracţia încetează sau presiunea slăbeşte, există un cîştig redus sau nul în controlul intelectual sau intern. Şi (3) o astfel de atenţie este totdeauna de dragul „învăţării[11], adică *memorarea unor răspunsuri gata elaborate la întrebări posibile puse de alţii.* în adevăr, atenţia reflexivă, pe de altă parte, cuprinde totdeauna judecată, raţionament, deliberare; înseamnă că copilul are *o întrebare a lui* şi este preocupat activ în căutarea şi selectarea materialului relevant cu care să răspundă la ea, luînd în consideraţie semnificaţiile şi relaţiile acestui material — modul de soluţionare pe care îl reclamă. Problema este una proprie, la fel şi impulsul, stimulul la atenţie este propriu, ca atare şi pregătirea asigurată este proprie — este

disciplină, sau cîştig în puterea de control; adică *o deprindere* de a trata problemele.
Nu este deloc prea mult să se spună că în educaţia tradiţională s-a pus mare accent pe prezentarea materialului gata elaborat (cărţi, lecţii, discuţii cu profesorii etc.) şi copilul a fost făcut aproape exclusiv să poarte responsabilitatea de a se bizui pe acest material, aşa că au existat numai accidental ocazii şi motive de dezvoltare a atenţiei reflexive. Nu s-a acordat aproape deloc consideraţie necesităţii fundamentale — îndrumarea copilului aşa încît el să considere o problemă ca fiind a sa proprie, să fie autostimulat să participe pentru a-i găsi răspunsul. Atît de radical au fost neglijate condiţiile ce asigură această autopunere de probleme, încît chiar ideea de atenţie voluntară a fost pervertită radical. Ea este privită ca fiind compatibilă cu un efort nedorit — ca o activitate produsă de un material străin şi ca atare repulsiv, în condiţii de constrîngere, în loc de un efort auto-iniţiat. „Voluntar[11] este tratat ca însemnînd respingător, şi dezagreabil în loc de liber, autodirecţionat, prin interes, intuiţie şi putere personală.

8

SCOPUL ISTORIEI ÎN EDUCAŢIA ELEMENTARĂ

DACĂ ISTORIA ESTE CONSIDERATĂ CA FIIND NU- mai înregistrarea trecutului, este greu a întrevedea motive pentru justificarea faptului că ea trebuie să joace un rol mare în curriculum-ul şcolii elementare. Trecutul e trecut şi morţii trebuie să fie lăsaţi să-şi îngroape morţii. Există prea multe solicitări urgente în prezent, prea multe chemări peste pragul viitorului, pentru a permite copilului să se cufunde adînc în ceea ce a trecut pentru totdeauna. Nu acelaşi lucru se întîmplă atunci cînd istoria este considerată o evaluare a forţelor şi formelor vieţii sociale[75]. Viaţa socială este întotdeauna cu noi; distincţia dintre trecut şi

prezent îi este indiferentă. Dacă a fost trăită numai aici sau numai acolo aceasta este o problemă de moment neimportant. Este totuşi viaţă; ea arată motivele care i-a strîns pe oameni şi i-a răspîndit şi descrie ceea ce este folositor şi ceea ce este vătămător. Orice ar fi istoria pentru istoric, pentru educator ea trebuie să fie o sociologie indirectă — un studiu al societăţii care evidenţiază procesul ei de devenire şi modul ei de organizare. Societatea existentă este prea complexă şi prea apropiată de copil pentru a fi studiată. El nu găseşte indicii în labirintul de detalii şi nu se poate ridica la înţelegerea care să-i releve perspectiva ordinii.
Dacă scopul pregătirii istorice este să facă pe copil să aprecieze valorile vieţii sociale, să transpună pe planul imaginaţiei forţele care favorizează şi permit cooperarea efectivă a oamenilor unul cu altul, să înţeleagă tipurile de personalităţi care o propulsează şi care o fac să regreseze, atunci lucrul esenţial în prezentarea ei este să o facem activă, dinamică. Istoria trebuie prezentată nu ca o acumulare de rezultate sau efecte, o simplă enunţare a ceea ce s-a întîmplat, ci ca un fenomen puternic, activ. Motivele —adică, motoarele — trebuie să fie puse în evidenţă. Studiul istoriei nu trebuie să constituie o îngrămădire de informaţii, ci folosirea informaţiilor pentru construirea unei imagini vii a modului şi a cauzelor pentru care oamenii au procedat astfel; au înregistrat succese şi au suferit eşecuri.

Cînd istoria este concepută dinamic, în mişcare, se scot în evidenţă aspectele sale economice şi industriale. Aici apar numai termeni tehnici care exprimă problema cu care umanitatea este permanent confruntată; cum să trăiască, cum să stăpînească şi să folosească natura pentru a o pune în folosul îmbogăţirii vieţii umane. Marile progrese ale civilizaţiei provin de la acele manifestări ale inteligenţei care l-au ridicat pe om din supunerea sa precară în faţa naturii şi i-au descoperit modul în care poate determina forţele ei să coopereze cu propriile sale scopuri. Lumea socială în care copilul trăieşte acum este atît de bogată şi de amplă încît

nu este uşor de întrevăzut cît costă, cît efort şi cîtă cugetare stă în spatele ei. Omul are o înzestrare impresionantă la îndemînă. Copilul trebuie învăţat să traducă aceste resurse gata făcute în termeni fluizi; el trebuie determinat să vadă omul în faţa naturii, fără capitalul moştenit, fără unelte, fără materialele confecţionate. Şi, treptat, el poate urmări procesele prin care omul a recunoscut nevoile situaţiei sale, şi-a conceput armele şi instrumentele care să-i permită să le facă faţă; poate afla cum aceste noi resurse au deschis alte orizonturi de creştere şi au creat noi probleme. Istoria industrială a omului nu este numai o problemă materială sau simplu utilitară. Este o chestiune de inteligenţă. Este înregistrarea modului în care omul a învăţat să gîndească, să reflecteze în perspectivă, să transforme condiţiile de viaţă astfel încît viaţa însăşi să devină altceva. Este totodată şi o înregistrare etică; înregistrarea condiţiilor pe care omul le-a elaborat cu răbdare pentru a-i servi scopurilor.

Problema modului în care trăiesc fiinţele umane reprezintă, într-adevăr, interesul dominant cu care copilul abordează materialul istoric. Acest punct de vedere îi apropie pe cei care au lucrat în trecut de fiinţele cu care copilul este în contact zilnic şi îi conferă darul penetraţiei simpatetice.

Copilul care se interesează de modul în care oamenii au trăit, de uneltele cu care au lucrat, de invenţiile pe care le-au făcut, de transformările vieţii care au rezultat din cîştigul de forţă şi timp liber astfel cîştigat, este doritor să repete procesele similare în propriile sale acţiuni, să refacă uneltele, să reproducă procesele, să remînuiască materialele. Întrucît el înţelege problemele şi succesele lor numai văzînd ce obstacole şi resurse au avut din natură, copilul se interesează de cîmp şi pădure, ocean şi munte, plante şi animale. Con- struindu-şi o concepţie asupra mediului natural în care au trăit oamenii pe care îi studiază, el îşi însuşeşte viaţa lor. Această reproducere el nu poate să o facă dacă nu se familiarizează cu forţele şi formele naturale de

care şi el este înconjurat. Interesul pentru istorie dă o coloratură mai umană, o semnificaţie mai largă propriului studiu al naturii. Cunoaşterea naturii împrumută claritate şi precizie studiului istoriei. Aceasta este „corelaţia[1]' naturală dintre istorie şi ştiinţă[70].

Acelaşi scop, o apreciere mai aprofundată a vieţii sociale, decide locul elementului biografic în învăţarea istoriei. Nu încape nici o îndoială că acest material istoric impresionează cel mai amplu şi mai puternic pe copil atunci cînd este prezentat în formă individuală, cînd face parte din vieţile şi faptele unor caractere eroice. Este posibil însă să folosim biografiile în aşa fel încît acestea să devină doar o colecţie de simple povestiri, interesante, poate, din punct de vedere senzaţional, dar neapropiind copilul de înţelegerea vieţii sociale. Acest lucru se întîmplă atunci cînd individul, care este eroul povestirii, apare izolat de mediul său social; cînd copilul nu este făcut să înţeleagă situaţiile sociale care au determinat actele sale şi progresul social la care faptele sale au contribuit. Dacă biografia se prezintă ca o însumare dramatică de nevoi şi realizări sociale, dacă imaginaţia copilului îşi reprezintă lipsurile şi problemele sociale care au afectat pe om şi modurile în care individul a făcut faţă situaţiilor grele, atunci biografia este o componentă a studiului social.

Conştiinţa scopului social al istoriei previne tendinţa de a împotmoli istoria în mit, legendă şi simplă relatare literară. Nu pot să evit sentimentul că mare parte din ceea ce şcoala herbartiană a făcut pentru îmbogăţirea curriculum-ului şcolii elementare în direcţia istoriei, a inversat adesea adevărata relaţie care există între istorie şi literatură. într-un anumit sens motivul literar al istoriei coloniale a Americii şi a cărţii lui De Foe *Robinson Crusoe* este acelaşi. Ambele reprezintă omul care a ajuns la civilizaţie, care a atins o anumită maturitate a gîndirii, care şi-a făurit idealuri şi mijloace de acţiune şi deodată este aruncat înapoi la propriile resurse, avînd de făcut faţă unei naturi aspre şi adesea ostile, trebuind să-şi dobîndească realizările prin simpla inteligenţă,

energie şi tărie de caracter. Dar cînd romanul *Robinson Crusoe* furnizează materialul pentru curriculum-ul copilului din clasa a doua şi a treia, nu punem cumva căruţa înaintea cailor? De ce să nu dăm copilului realitatea cu întinderea ei mult mai mare, cu forţele ei mai puternice, cu valoarea ei mai evidentă şi permanentă de viaţă, folosind pe *Robinson Crusoe* ca pe o idealizare imaginativă într-un caz deosebit al aceloraşi feluri de probleme şi activităţi? Apoi, oricît ar fi de important studiul vieţii sălbatice în general şi acela al indienilor din America de Nord în special, de ce să fie abordat indirect prin intermediul lui *Haiavata* [77] în loc de a fi folosite surse directe? — folosind într-adevăr poemul pentru a înfăţişa perspectivele idealizate şi de vîrf ale unei serii de condiţii şi lupte de care copilul şi-a dat seama întîi în forma cea mai specifică. Sau viaţa indienilor prezintă unele probleme şi factori permanenţi în viaţa socială, sau nu are aproape nici un loc în schema instruirii. Dacă ea are o astfel de valoare, aceasta trebuie să se evidenţieze singură în loc de a se pierde în rafinamentul şi frumuseţea unei prezentări pur literare.

Acelaşi scop, înţelegerea caracterului şi relaţiilor sociale în dependenţa lor naturală [78], ne permite, cred, să hotărîm asupra importanţei ce trebuie acordată ordinii cronologice în învăţarea istoriei. S-a pus în ultimul timp un accent deosebit pe presupusa necesitate de a urma dezvoltarea civilizaţiei prin paşii succesivi în care ea a avut loc în realitate — înce- pînd cu văile Eufratului şi ale Nilului şi coborînd prin Grecia, Roma etc. Se pretinde ideea că prezentul depinde de trecut şi fiecare etapă a trecutului de etapa anterioară.

Aici apare un conflict între interpretarea logică şi cea psihologică a istoriei. Dacă scopul istoriei ar fi o apreciere a ceea ce este viaţa socială şi cum progresează ea, atunci, desigur, copilul trebuie să se ocupe cu ceea ce este apropiat în spirit şi nu cu lucruri depărtate. Dificultatea studierii vieţii din Babilon sau din Egipt nu constă atît în depărtarea ei în timp, cît în distanţa sa de interesele şi scopurile actuale ale vieţii sociale. Nu simplifică

destul şi nu generalizează destul sau, cel puţin, nu face aceasta într-un mod potrivit. O face prin omiterea a ceea ce este semnificativ acum şi nu prin prezentarea acestor factori orînduiţi pe o treaptă inferioară. Trăsăturile sale definitorii sînt greu de descifrat şi de înţeles, chiar şi de către specialist. Fără îndoială, studierea vieţii din Babilon prezintă factori care au contribuit la dezvoltarea ulterioară şi care au modificat cursul evenimentelor în scurgerea timpului. Dar copilul nu a ajuns la un punct de unde poate aprecia cauzele abstracte şi contribuţiile specializate. El are nevoie de o imagine a relaţiilor, condiţiilor şi activităţilor tipice. In această direcţie, există multe aspecte din viaţa preistorică care îi sînt mult mai apropiate decît viaţa complicată şi artificială a Babilonului şi Egiptului. Cînd un copil este capabil să aprecieze instituţiile, el poate să vadă şi ideea de instituţie specială pe care o susţine fiecare naţiune istorică şi cu ce factori a contribuit aceasta la complexul actual de instituţii. Dar această perioadă apare numai atunci cînd copilul începe să extragă cauzele şi din alte domenii; cu alte cuvinte cînd se apropie de vîrsta şcolii secundare.

în această schemă generală se recunosc trei perioade sau faze: mai întîi istoria generalizată şi simplificată — istorie care nu prea este deloc istorie în sensul local sau cronologic, dar care urmăreşte să dea copilului intuiţia şi înţelegerea unei multitudini de activităţi sociale. Această perioadă include activitatea copiilor de şase ani îndreptată spre studierea ocupaţiilor tipice ale oamenilor de la sate şi oraşe de acum; munca copiilor de şapte ani în legătură cu evoluţia invenţiilor şi efectele lor asupra vieţii, şi a copiilor de opt ani, care se ocupă de marile mişcări de migraţie, explorare şi descoperire care au adus întreaga lume în orizontul omului. Activitatea în primii doi ani este evident nelegată de anumite popoare sau anumite persoane — adică, de datele istorice în sensul strict al cuvîntului. în acelaşi timp, se oferă multe ocazii pentru introducerea factorului individual prin dramatizări. Relatarea marilor exploratori şi descoperitori serveşte la tranziţia spre ceea ce este

local şi specific şi depinde de anumite persoane care au trăit în anumite locuri şi timpuri.
Aceasta ne introduce în a doua perioadă, unde condiţiile locale şi anumite activităţi ale unor grupuri de oameni devin proeminente — corespunzînd cu creşterea forţei copilului de a se ocupa de faptul limitat şi pozitiv. Întrucît Chicago-ul, Statele Unite ale Americii sînt locurile de care copilul se poate, prin natura cazului, ocupa cel mai bine, materialul următorilor trei ani este extras direct şi indirect din această sursă. Aici, din nou, al treilea an este un an de tranziţie stabilind legăturile vieţii americane cu cea din Europa. în acest timp copilul trebuie să fie gata să se ocupe nu cu viaţa socială în general, sau chiar cu viaţa socială cu care este cel mai familiarizat, ci cu anumite tipuri foarte diferenţiate şi, ca să spunem aşa, ciudate de viaţă socială; cu semnificaţia specifică a fiecăruia şi cu contribuţia pe care a adus-o la întreaga istorie universală. în consecinţă, în următoarea perioadă se urmăreşte ordinea cronologică, începîndu-se cu lumea antică din jurul Mediteranei şi revenind apoi prin istoria Europei la factorii specifici şi diferenţiatori ai istoriei americane[79].
Programul nu se prezintă ca fiind unicul care ar rezolva problema, ci ca o contribuţie, ca rezultatul, nu al cugetării, ci al experimentării ample şi al schimbării subiectelor de la an la an, în ceea ce priveşte problema stabilirii materialului care interesează vital pe copil şi în acelaşi timp conduce, treptat, la cunoştinţe mai temeinice şi mai precise atît asupra principiilor, cît şi asupra faptelor de viaţă socială. El constituie totodată o pregătire pentru studiile speciale de istorie de mai tîrziu.

EXPERIENȚĂ ȘI EDUCAȚIE

TOATE MIŞCĂRILE SOCIALE IMPLICĂ CONFLICTE care se reflectă din punct de vedere intelectual în controverse. N-ar fi un semn de sănătate, dacă un interes social de importanţa educaţiei nu ar constitui o arenă pentru confruntări practice şi teoretice. Dar pentru teorie, cel puţin pentru teoria care formează o filosofie a educaţiei, conflictele practice şi controversele care sînt purtate la nivelul acestor conflicte pun doar problema. Este datoria unei teorii inteligente despre educaţie să stabilească cauzele conflictelor existente şi apoi, în loc să se situeze pe poziţia uneia sau alteia, să indice un plan de operaţiuni pornind de la un nivel mai profund şi mai cuprinzător decît cel care este reprezentat de practicile şi ideile părţilor în conflict.

Această formulare a obligaţiei ce revine filosofiei educaţiei nu înseamnă însă că ea trebuie să încerce să realizeze un compromis între curente de gîndire opuse, să găsească o *via media,* dar nici să facă o combinaţie eclectică a unor puncte de vedere culese de ici şi de colo de la toate curentele. Ea înseamnă necesitatea introducerii unei ordini noi a concepţiilor care să conducă la modalităţi noi de practică. Din acest motiv este atît de greu să se dezvolte o filosofie a educaţiei prin abaterea de la tradiţie şi obicei. Din acest motiv conducerea şcolilor, bazată pe o nouă ordine a concepţiilor, este mult mai dificilă decît administrarea şcolilor care urmează cărări bătătorite. Aşadar, fiecare mişcare în direcţia unei ordini noi de idei şi activităţi vizate de aceasta reclamă, mai devreme sau mai tîrziu, o reîntoarcere la ceea ce par să reprezinte ideile şi practicile mai simple şi mai fundamentale ale trecutului — aşa cum poate — în prezent, să exemplifice în educaţie încercarea de a reînvia principiile Greciei antice şi ale evului mediu.

Tocmai în acest context am sugerat în încheierea

acestui mic volum faptul că aceia care privesc înainte spre o nouă mişcare în educaţie, adaptată necesităţii existente pentru o nouă ordine socială, trebuie să gîndească mai curînd în termenii *educaţiei* însăşi, decît în termenii unui 'ism despre educaţie, chiar dacă acest 'ism provine de la „progresivism"[80]. Pentru că, neţinînd seama de sine însăşi, orice mişcare care gîndeşte şi acţionează în termenii unui 'ism devine atît de implicată în reacţia faţă de alte 'isme încît este inconştient controlată de acestea. Aceasta deoarece îşi formează principiile prin reacţie faţă de ele, şi nu printr-o examinare comprehensivă, constructivă a nevoilor, problemelor şi posibilităţilor reale. Oricare ar fi valoarea pe care o are încercarea prezentată în acest mic volum, rezidă în el intenţii de a atrage atenţia spre implicaţiile mai largi şi mai profunde ale *educaţiei* aşa încît să fie sugerat cadrul lor propriu de referinţă.

JOHN DEWEY

EDUCAŢIE TRADIŢIONALĂ — EDUCAŢIE PROGRESIVISTĂ

OMENIRII ÎI PLACE SĂ GÎNDEASCĂ ÎN TERMENII unor contrarii extreme. îi este dat să-şi formuleze credinţele în termeni de *sau-sau,* între care nu recunoaşte nici o posibilitate intermediară. Cînd este forţată să recunoască că nu poate acţiona pornind de la extreme, e înclinată totuşi să considere că teoria e corectă, dar că atunci cînd e vorba de probleme practice, circumstanţele ne silesc să facem compromisuri. Filosofia educaţională nu face excepţie. Istoria teoriei educaţionale este marcată de opoziţia dintre ideea că educaţia este dezvoltare dinăuntru şi aceea că ea este formare din exterior; că educaţia se bazează pe înzestrări naturale şi că este un proces de depăşire a înclinaţiilor naturale şi de substituire a acestora prin deprinderi dobîndite sub presiune externă.

în prezent, opoziţia, în măsura în care priveşte activitatea practică a şcolii, tinde să ia forma unui contrast între educaţia tradiţională şi educaţia progresivistă. Dacă ideile de bază ale celei dintîi sînt formulate larg, fără condiţiile cerute pentru o afirmaţie precisă, se constată că ele sînt următoarele: conţinutul educaţiei constă din corpuri de informaţii şi din priceperi care au fost dezvoltate în trecut; de aceea datoria principală a şcolii este de a le transmite noii generaţii. în trecut, au fost dezvoltate de asemenea norme şi reguli de conduită; formarea morală constă în elaborarea unor deprinderi de acţiune în conformitate cu aceste reguli şi norme, în sfîrşit, structura generală a organizării şcolii (prin care eu înţeleg relaţiile dintre elevi şi relaţiile elevilor cu profesorii) face din şcoală un gen de instituţie net

delimitată de celelalte instituţii sociale. Imaginaţi-vă clasa obişnuită, cu orarul ei, cu schemele de clasificare, de examinare şi de promovare, de reguli de ordine şi cred că veţi înţelege ce înseamnă „structură de organizare". Dacă comparaţi această imagine cu ceea ce se petrece în familie, de exemplu, veţi aprecia ce înseamnă faptul că şcoala este un gen de instituţie net delimitată de orice altă formă a organizării sociale.

Cele trei caracteristici menţionate pînă acum fixează scopurile şi metodele de instruire şi disciplină. Scopul sau obiectivul principal este pregătirea tînărului pentru responsabilităţile viitoare şi pentru succesul în viaţă, cu ajutorul dobîndirii cuantumului organizat de informaţii şi a formelor de priceperi pe care le include materialul de instruire. Întrucît obiectul de învăţămînt, precum şi normele unei conduite corecte sînt transmise din trecut, atitudinea elevilor trebuie să fie, în ansamblu, de docilitate, receptivitate şi obedienţă. Cărţile, în special manualele, sînt principalii reprezentanţi ai ştiinţei şi înţelepciunii trecutului, în timp ce profesorii sînt instrumentele prin care elevii sînt puşi într-o legătură eficientă cu materialul. Profesorii sînt agenţii prin care cunoştinţele şi priceperile sînt comunicate, iar regulile de conduită sînt consolidate.
Nu am făcut acest scurt rezumat cu scopul de a critica filo- sofia ce stă la temelia acestei educaţii. Apariţia a ceea ce se numeşte educaţie nouă şi şcoli progresiviste este în sine un produs al nemulţumirii legate de educaţia tradiţională. De fapt este o critică a acesteia. Cînd critica implicată devine explicită, aceasta se poate interpreta astfel: schema tradiţională este, în esenţă, o schemă de impunere de sus şi din afară. Ea impune acelora care cresc încet spre maturitate normele, disciplina de învăţămînt şi metodele adulţilor. Prăpastia este atît de mare încît obiectul de învăţămînt, metodele de învăţare şi de comportare sînt străine în raport cu capacităţile reale ale tînărului. Ele sînt dincolo de bogăţia experienţei pe care tinerii deja o posedă. în consecinţă, ele trebuie să fie impuse; chiar dacă profesorii buni vor utiliza procedee abile pentru a masca impunerea, astfel încît să-i estompeze trăsăturile evident brutale.
însă abisul dintre produsele mature sau adulte şi experienţa şi abilităţile tînărului este atît de adînc încît această situaţie împiedică o participare mai activă a elevilor la procesul învăţării. Ei trebuie să facă — şi să înveţe, aşa cum cei şase sute trebuiau

să facă şi să moară. învăţarea semnifică în acest caz dobîndirea a ceea ce se găseşte încorporat în cărţi şi în capetele celor mai în vîrstă. Mai mult, ceea ce se predă este considerat ca ceva esenţial static. Este predat ca un produs finit, fără legătură cu modul în care a fost iniţial construit sau cu schimbările care se vor produce în mod sigur în viitor. Este într-o mare măsură produsul cultural al unor societăţi care au presupus că viitorul va fi foarte ase-

mănător cu trecutul, şi totuşi este utilizat ca hrană educaţională într-o societate în care schimbarea este o regulă şi nu o excepţie.

Dacă cineva încearcă să formuleze filosofia educaţiei implicată în practicile noii educaţii, putem, cred, să descoperim cîteva principii comune în cadrul varietăţii de şcoli progre- siviste contemporane. Impunerii de mai sus i se opune exprimarea şi cultivarea individualităţii; disciplinei externe i se opune activitatea liberă; învăţării din texte şi de la profesori, învăţarea prin experienţă; dobîndirii de priceperi şi tehnici izolate prin exerciţii i se opune dobîndirea lor ca mijloace de atingere a unor scopuri cu efecte vitale directe; pregătirii pentru un viitor mai mult sau mai puţin îndepărtat i se opune realizarea majorităţii oportunităţilor din viaţa actuală; scopurilor şi materialelor statice li se opune acomodarea cu o lume în schimbare.

Toate principiile sînt în sine abstracte. Ele devin concrete numai prin consecinţele care rezultă din aplicarea lor. Dar datorită faptului că principiile de la care se pleacă sînt atît de fundamentale şi de cuprinzătoare, totul depinde de interpretarea care li se dă atunci cînd sînt puse în practică în şcoală şi în familie. Tocmai în acest punct referirea făcută anterior la filosofiile de tipul *sau-sau* devine deosebit de pertinentă. Filosofia generală a noii educaţii poate fi întemeiată, şi totuşi diferenţa unor principii abstracte nu va decide modul în care preferinţa morală şi intelectuală implicată va fi realizată în practică. întotdeauna într-o mişcare nouă există primejdia ca respingînd scopurile şi metodele a ceea ce aceasta ar vrea să înlăture, ea să-şi dezvolte principiile în mod negativ, şi nu pozitiv şi constructiv. Apoi această mişcare îşi ia ca fir conducător în practică din ceea ce ea a respins şi nu din dezvoltarea constructivă a propriei sale filosofii.

Presupun că unitatea fundamentală a filosofiei mai noi se găseşte în ideea că există o relaţie intimă şi necesară între procesele experienţei reale şi educaţie. Dacă acest lucru este adevărat, atunci o dezvoltare pozitivă şi constructivă a propriei sale idei de bază depinde de existenţa unei idei corecte

despre experienţă. Să luăm, de exemplu, problema obiectului de învăţămînt — care va fi discutată în amănunt mai tîrziu. Pentru educaţia progresivistă problema este următoarea: Care este locul şi sensul obiectului de învăţămînt şi al organizării *în cadrul* experienţei? Cum funcţionează

obiectul de învăţămînt? Există ceva inerent în experienţă care tinde spre o organizare progresivistă a conţinuturilor sale ? Ce rezultate decurg cînd elementele experienţei nu sînt organizate în mod progresiv? O filosofie care acţionează pe bază de respingere, de opoziţie clară, va ignora aceste probleme. Ea va tinde să presupună că deoarece vechea educaţie s-a bazat pe o sistematizare gata elaborată, este suficient să respingă principiul organizării *in toto,* în loc să se străduiască să descopere ce semnifică şi cum se poate ajunge la el pe baza experienţei. Am putea parcurge toate punctele diferenţei dintre noua educaţie şi vechea educaţie şi vom ajunge la concluzii similare. Cînd este respins controlul extern, problema este aceea de a găsi factorii controlului care sînt inerenţi în experienţă. Cînd autoritatea externă este respinsă, nu înseamnă că întreaga autoritate ar trebui respinsă, ci mai curînd că e necesar să căutăm o sursă mai eficientă de autoritate. Faptul că vechea educaţie impunea tînărului cunoştinţele, metodele şi regulile de conduită ale persoanei mature, nu înseamnă decît că, pe baza filosofiei extremelor *sau-sau,* cunoştinţele şi priceperile persoanei mature nu au nici o valoare directivă pentru experienţa imaturului. Dimpotrivă, întemeierea educaţiei pe experienţa personală poate conduce la contacte mai multe şi mai intime între fiinţa matură şi cea imatură decît au existat vreodată în şcoala tradiţională, şi în consecinţă, la o mai mare şi nu mai mică ghidare de către alţii. în acest caz, problema este: cum pot fi stabilite aceste contacte fără a viola principiul învăţării prin experienţă personală. Soluţia acestei probleme necesită o filosofie temeinic elaborată privind factorii sociali care operează în constituirea experienţei individuale.

Ceea ce se indică în remarcile anterioare este faptul că principiile generale ale noii educaţii nu rezolvă prin ele însele nici una din problemele conducerii şi administrării concrete sau practice a şcolilor progresiviste. Mai degrabă, ele pun

probleme noi care trebuie rezolvate pe baza unei noi filosofii a experienţei. Problemele nu sînt nici măcar recunoscute, ca să nu mai vorbim de rezolvarea lor, atunci cînd se admite că este suficient să fie respinse ideile şi practicile vechii educaţii pentru a se ajunge apoi la extrema opusă. Totuşi sînt sigur că veţi judeca corect ceea ce se înţelege atunci cînd susţin că multe din şcolile mai noi tind să facă puţin sau să nu întreprindă nimic în ceea ce priveşte conţinutul organizat al studiului; a acţiona ca şi cum orice formă de conducere şi îndrumare din partea adulţilor ar fi o impietare a libertăţii individuale, şi conform ideii că educaţia trebuie să privească prezentul şi viitorul, înseamnă că cunoaşterea trecutului are de jucat în educaţie un rol minor sau nici unul. Fără a sublinia aceste defecte pînă la exagerare, ele ilustrează cel puţin ceea ce se înţelege printr-o teorie şi o practică a educaţiei care procedează negativ sau prin reacţie faţă de ceea ce a fost uzual în educaţie şi nu printr-o dezvoltare pozitivă şi constructivă a scopurilor, metodelor şi obiectului de învăţămînt pe baza unei teorii a experienţei şi a potenţialităţilor ei educaţionale.

Nu spunem prea mult cînd afirmăm că o filosofie educaţională care declară că este bazată pe ideea libertăţii poate deveni la fel de dogmatică ca şi educaţia tradiţională faţă de care ea reacţionează. Căci orice teorie şi grup de practici sînt dogmatice cînd nu se bazează pe examinarea critică a propriilor sale principii de bază. Să presupunem că noua educaţie pune accentul pe libertatea elevului. Foarte bine. Acum se ridică o problemă. Ce înseamnă libertate şi care sînt condiţiile în care se poate aceasta realiza? Să spunem că tipul de impunere externă, care era atît de obişnuit în şcoala tradiţională, mai degrabă limita decît promova dezvoltarea intelectuală şi morală a tînărului. Repet, foarte bine. Recunoaşterea acestui serios defect ridică o problemă. Care este rolul profesorului şi al cărţilor în promovarea dezvoltării

educaţionale a imaturului? Să admitem că educaţia tradiţională a utilizat drept conţinut al obiectului de învăţămînt fapte şi idei atît de legate de trecut încît ofereau prea puţin ajutor pentru raporturile cu prezentul şi viitorul. Foarte bine. Astfel ne găsim în faţa problemei descoperirii legăturii reale *din cadrul* experienţei între realizările trecutului şi rezultatele prezentului. Apare necesitatea stabilirii modului în care familiarizarea cu trecutul poate fi transformată într-un instrument puternic pentru raportarea eficientă la viitor. Putem respinge cunoaşterea trecutului ca *scop* al educaţiei şi să subliniem numai importanţa sa ca *mijloc.* Cînd întreprindem acest act se ridică o problemă care este nouă în istoria educaţiei: Cum se va familiariza tînărul cu trecutul într-un asemenea mod încît familiarizarea să fie un agent eficace în înţelegerea autenticităţii prezentului ?

NECESITATEA UNEI TEORII A EXPERIENŢEI

PE SCURT, CEEA CE DORESC SĂ SUBLINIEZ ESTE faptul că respingerea filosofiei şi practicii educaţiei tradiţionale ridică un nou tip de probleme educaţionale dificile pentru aceia care cred în noul tip de educaţie. Vom opera orbeşte şi confuz atîta timp cît nu recunoaştem acest lucru; pînă cînd nu înţelegem în profunzime că îndepărtarea de vechi nu rezolvă problemele. Ceea ce se va afirma în paginile următoare are, de aceea, ca scop să indice cîteva din problemele principale cu care este confruntată noua educaţie şi să sugereze principalele direcţii în care trebuie căutate soluţiile lor. Admit că printre toate incertitudinile există un cadru de referinţă permanent: şi anume, legătura organică dintre educaţie şi experienţa personală, sau filiaţia dintre noua filosofie a educaţiei şi un anumit fel de filosofie empirică şi experimentală. Dar experienţă şi experiment nu sînt idei auto-explicative. Mai curînd, sensul lor este o parte a problemei ce trebuie explorată. Pentru a cunoaşte sensul empirismului este nevoie să înţelegem ce este experienţa.

Convingerea că orice educaţie veritabilă se realizează prin experienţă nu înseamnă că toate experienţele sînt educative în mod autentic sau în mod egal. între experienţă şi educaţie nu poate fi pus semnul egalităţii. Căci unele experienţe sînt căi greşite din punct de vedere educativ. Orice experienţă este o cale greşită din punct de vedere educativ atunci cînd are ca efect oprirea sau deformarea creşterii viitoarei experienţe. O experienţă poate fi de aşa natură încît să provoace cruzime; poate produce o lipsă de sensibilitate şi de receptivitate. Atunci posibilităţile de extindere a experienţei în viitor sînt restrînse. Repet, o experienţă dată poate să sporească priceperea

automată a unei persoane într-o anumită direcţie şi totuşi să tindă să o aşeze pe făgaşul unui stereotip; efectul este iarăşi acela de a îngusta cîmpul experienţei viitoare. O experienţă poate să ofere o plăcere imediată şi totuşi să favorizeze formarea unei atitudini neglijente şi nepăsătoare; apoi această atitudine operează pentru a modifica calitatea experienţelor ulterioare în aşa fel încît să împiedice persoana să extragă din ele ceea ce acesta trebuie să ofere. Repet,

experienţele pot fi atît de incoerente, încît, în timp ce fiecare în sine este agreabilă sau chiar stimulativă, ele nu sînt raportate cumulativ una la cealaltă. Atunci energia este risipită şi persoana devine împrăştiată. Fiecare experienţă poate fi vie, intensă şi „interesantă'[1] şi totuşi lipsa lor de legătură poate genera în mod artificial deprinderi discontinue, dezintegrate, centrifuge. Consecinţa formării unor asemenea deprinderi este incapacitatea de a controla experienţele viitoare. Ele sînt trăite cu plăcere sau cu nemulţumire şi revoltă, aşa cum vin. în asemenea circumstanţe, este inutil să vorbim de autocontrol.

Educaţia tradiţională oferă o mulţime de exemple ale unor experienţe de felul celor menţionate. Este o mare greşeală de a presupune, chiar tacit, că sala de clasă tradiţională nu era un loc în care elevii aveau experienţe. Totuşi acest lucru este admis tacit atunci cînd educaţia progresivistă ca plan de învăţare prin experienţă este pusă într-o contradicţie ascuţită cu educaţia veche. Linia specifică de atac este aceea că experienţele avute de elevi şi profesori erau în mare măsură de natură greşită. Cîţi studenţi, de exemplu, nu au devenit insensibili faţă de idei, şi cîţi nu şi-au pierdut elanul de a învăţa datorită modului în care au trecut prin experienţa învăţării? Cîţi nu au dobîndit priceperi speciale cu ajutorul exerciţiilor automate astfel încît puterea lor de judecată şi capacitatea de a acţiona inteligent în situaţii noi era limitată ? Cîţi nu au ajuns să asocieze procesul de învăţare cu plictiseala şi corvoada? Cîţi nu au constatat că ceea ce au învăţat este atît de străin de situaţiile vieţii din afara şcolii încît nu le oferă nici o putere de a le controla ? Cîţi nu au ajuns să asocieze cărţile cu o corvoadă plictisitoare, încît ei erau „condiţionaţi[11] ostentativ faţă de orice în afară de lectură?

Dacă ridic aceste chestiuni, nu o fac de dragul de a condamna vechea educaţie în totalitatea ei. O fac în cu totul alt scop. Şi anume, pentru a accentua mai întîi faptul că tinerii din şcolile tradiţionale au experienţe, şi în al doilea rînd, că necazul nu constă în absenţa experienţelor, ci în caracterul lor

defectuos şi greşit — din punct de vedere al relaţiei cu experienţa viitoare. Partea pozitivă a acestui aspect este chiar mai importantă în legătură cu educaţia progresivistă. Nu este suficient să se insiste asupra necesităţii experienţei, nici a activităţii în experienţă. Totul depinde de *calitatea* experienţei avute. Calitatea oricărei experienţe are

două aspecte. Există un aspect imediat, agreabil sau dezagreabil şi există de asemenea influenţa sa asupra experienţelor ulterioare. Primul este clar şi uşor de interpretat. *Efectul* unei experienţe nu este vizibil la suprafaţă. Acest lucru ridică în faţa educatorului o problemă. Obligaţia sa este să pregătească acel gen de experienţe care, întrucît nu inspiră repulsie elevului, ci mai curînd îl angajează în activitate, să fie totuşi, mai mult decît imediat agreabile, pentru că ele promovează experienţe viitoare dezirabile. Aşa cum nici un om nu trăieşte şi nu moare pentru el însuşi, tot astfel nici o experienţă nu trăieşte şi nu moare pentru ea însăşi. Cu totul independent de dorinţă sau intenţie, fiecare experienţă trăieşte în continuare în experienţele ulterioare. De aceea problema centrală a unei educaţii bazate pe experienţă este să selecteze tipul de experienţe actuale care să fiinţeze fructuos şi creativ în experienţele subsecvente.

Mai tîrziu, voi discuta mai detaliat principiul continuităţii în experienţă sau ceea ce se poate numi continuum experien- ţial. Aici, doresc numai să subliniez importanţa acestui principiu pentru filosofia experienţei educative. O filosofie a educaţiei, ca orice teorie, trebuie exprimată în cuvinte, în simboluri. Dar în măsura în care ea este mai mult decît verbală, reprezintă şi un plan pentru conducerea educaţiei. Asemenea oricărui plan, ea trebuie construită în raport cu ceea ce trebuie făcut şi cum trebuie făcut. Cu cît mai clar şi mai sincer se consideră că educaţia este o dezvoltare în, prin şi pentru experienţă, cu atît mai important va fi să existe concepţii clare despre ceea ce este experienţa. Dacă experienţa nu este astfel concepută încît rezultatul să fie un plan pentru a decide obiectul de învăţămînt, metodele de instruire şi disciplină, echipamentul material şi organizarea socială a şcolii, atunci ea este în întregime superfluă. Această experienţă este redusă la o formă de cuvinte care poate emoţiona, dar care ar putea fi substituită în egală măsură cu

orice alt set de cuvinte, dacă ele indică operaţii care trebuie iniţiate şi executate. Dacă educaţia tradiţională a fost o chestiune de rutină în care planurile şi programele erau extrase din trecut, aceasta nu înseamnă că educaţia progresivistă este o problemă de improvizaţie neplanificată. Şcoala tradiţională a putut avansa fără o filosofie a educaţiei solid elaborată. Aproape tot ce s-a cerut în această direcţie era un set de cuvinte abstracte precum cultură, disciplină, marea noastră moştenire culturală etc., conducerea concretă fiind derivată nu din ele, ci din obiceiuri şi practici stabilite prin obişnuinţă. Tocmai pentru că şcolile progresiviste nu se pot bizui pe tradiţii stabilite şi obiceiuri instituţionale, ele trebuie fie să procedeze mai mult sau mai puţin hazardat, fie să se conducă după idei care, atunci cînd devin articulate şi coerente, formează o filosofie a educaţiei. Revolta împotriva tipului de organizare caracteristică şcolii tradiţionale constituie o cerinţă pentru un tip de organizare bazată pe idei. Cred că este nevoie doar de o familiarizare neînsemnată cu istoria educaţiei pentru a dovedi că numai reformatorii şi inovatorii în materie de educaţie au simţit nevoia unei filosofii a educaţiei. Cei care au aderat la sistemul stabilit au avut nevoie pentru a justifica practicile existente, numai de cîteva cuvinte care să sune frumos. Munca reală se realiza prin deprinderi care erau astfel fixate încît să fie instituţionale. Lecţia educaţiei progresiviste este aceea că ea cere urgent, mai presant decît se impunea pentru inovatorii anteriori, o filosofie a educaţiei bazată pe o filosofie a experienţei.

Am remarcat incidental că filosofia în chestiune este, pentru a parafraza cuvintele lui Lincoln [81] despre democraţie, o filosofie a educaţiei experienţei, prin şi pentru experienţă. Nici unul din aceste cuvinte, *a* (experienţei), *prin* (experienţă) sau *pentru* (experienţă) nu denumeşte ceva care să fie evident. Fiecare din ele reprezintă o provocare pentru a descoperi şi a pune în acţiune un principiu de ordine şi organizare care decurge din

înţelegerea semnificaţiei experienţei educative.
în consecinţă, este o sarcină mult mai dificilă elaborarea tipurilor de materiale, metode şi relaţii sociale care sînt adecvate noii educaţii, decît în cazul educaţiei tradiţionale. Cred că multe din dificultăţile încercate în conducerea şcolilor progresiviste şi multe din criticile îndreptate împotriva lor provin din această sursă. Dificultăţile se agravează şi criticile sînt mai aspre atunci cînd se presupune că noua educaţie este într-un fel mai uşor de realizat decît cea veche. Această credinţă este, îmi închipui, mai mult sau mai puţin curentă. Poate că ea ilustrează din nou filosofia *sau-sau,* izvorînd din ideea că aproape tot ceea ce se cere este să *nu* se facă ceea ce se face în şcolile tradiţionale.
Admit cu mulţumire că noua educaţie este *mai simplă* în principiu decît cea veche. Ea se află în armonie cu principiile creşterii, în timp ce în vechea selecţie şi aranjare a subiectelor şi metodelor există foarte multe lucruri care sînt artificiale, iar artificialitatea duce totdeauna la o complexitate care nu e necesară. Dar uşor şi simplu nu sînt caracteristici identice. A descoperi ceea ce este într-adevăr simplu şi a acţiona asupra descoperirii este o sarcină deosebit de dificilă. Este mai uşor să mergi pe poteci bătătorite după ce artificialul şi complexul a fost odată stabilit instituţional şi înrădăcinat în obicei şi rutină, decît să elaborezi, după ce adopţi un punct de vedere nou, ceea ce este implicat practic în acesta. Vechiul sistem astronomic ptolomeic era mult mai complicat, cu ciclurile şi epiciclurile sale, decît sistemul copernician. Dar pînă cînd a fost efectuată organizarea fenomenului astronomic real pe baza ultimului principiu, drumul cel mai uşor era să urmezi linia celei mai slabe rezistenţe oferită de vechile deprinderi intelectuale. Astfel revenim la ideea că o *teorie* coerentă a experienţei care să ofere o direcţie pozitivă pentru selecţia şi organizarea unor metode şi materiale educaţionale adecvate este cerută de încercarea de a da o nouă direcţie muncii din şcoli. Procesul este încet şi

dificil. Este o problemă de creştere şi există multe obstacole care tind să împiedice creşterea şi să o devieze în direcţii greşite.
Voi încerca să discut mai tîrziu despre organizare. Poate că tot ceea ce este nevoie de spus în acest loc este faptul că trebuie să scăpăm de tendinţa de a gîndi organizarea în termenii *tipului* de organizare, fie că este vorba de organizarea conţinutului (sau a obiectului de învăţămînt) sau de organizarea metodelor şi relaţiilor sociale, tendinţă specifică şcolii tradiţionale. Cred că o mare parte din opoziţia curentă faţă de ideea organizării se datoreşte faptului că acesteia îi este greu să se distanţeze de tabloul studiilor din vechea şcoală. Momentul „organizare[11] este menţionat, imaginaţia se îndreaptă aproape automat spre tipul de organizare care este familiar şi revoltîndu-ne împotriva acestuia, sîntem înclinaţi să refuzăm însăşi ideea oricărei organizări. Pe de altă parte, anumite grupări educaţionale [82], care îşi strîng acum forţele, folosesc absenţa unei organizări intelectuale şi morale adecvate din noul tip de şcoală ca o dovadă nu numai pentru nevoia de organizare, dar şi pentru a identifica orice fel de organizare cu acela instituit înainte de apariţia ştiinţei experimentale. Eşecul încercării de a dezvolta o concepţie despre organizare pe bază empirică şi experimentală permite acestora o victorie prea uşoară. Dar faptul că ştiinţele empirice oferă acum cel mai bun tip de organizare care se poate găsi în orice domeniu arată că nu există nici un motiv pentru care noi, ce ne considerăm empirişti, să fim nişte „găgăuţi“ în materie de ordine şi organizare.

CRITERII ALE EXPERIENŢEI

EXISTĂ CEVA ADEVĂRAT ÎN CEEA CE S-A SPUS

despre nevoia de a forma o teorie a experienţei pentru ca educaţia să fie inteligent condusă pe baza experienţei, atunci este clar că următorul lucru în această discuţie constă în preciziarea principiilor care sînt cele mai semnificative în elaborarea acestei teorii. De aceea, nu mă voi scuza pentru abordarea într-o anumită măsură a analizei filosofice care altfel ar putea fi deplasată. Pot, totuşi, să vă asigur într-un fel, spunînd că această analiză nu este un scop în sine, ci este realizată pentru obţinerea unor criterii care să se aplice mai tîrziu în discutarea unui număr de rezultate concrete şi, pentru majoritatea persoanelor, mai interesante.

Am menţionat deja ceea ce am numit categoria continuităţii sau continuum experienţial. După cum am subliniat, acest principiu este implicat în orice încercare de a discrimina între experienţe valoroase din punct de vedere educaţional şi cele care nu au acest atribut. Poate părea superflu să argumentăm că această discriminare este necesară nu numai în criticarea tipului tradiţional de educaţie dar şi în iniţierea şi conducerea unui tip diferit de educaţie. Totuşi, este de dorit să urmărim puţin ideea că această discriminare este necesară. Cred că se poate admite cu siguranţă că un lucru care a recomandat mişcarea progresivistă este faptul că ea pare să fie într-o măsură mai mare în acord cu idealul democratic în care crede poporul nostru decît sînt procedeele şcolii tradiţionale, deoarece acestea din urmă sînt atît de autocrate. Un alt fapt care a contribuit la primirea ei favorabilă este acela că metodele şcolii progresiviste sînt umane în comparaţie cu asprimea care însoţeşte atît de des metodele şcolii tradiţionale.

Problema pe care vreau să o ridic priveşte cauza pentru care preferăm aranjamentele umane şi democratice celor care sînt autocrate şi aspre. Şi prin „de ce“ eu înţeleg *motivul* pentru a le prefera, nu chiar *cauzele* care ne duc la preferinţă. O *cauză* ar putea fi aceea că noi am fost învăţaţi nu numai în şcoli, dar şi de presă, amvon, platformă, şi de legile noastre şi de corpurile făuritoare de legi că

democraţia este cea mai bună dintre toate instituţiile sociale. Poate că am asimilat într-o aşa măsură această idee din ceea ce ne înconjură, încît a devenit o parte obişnuită a felului nostru mental şi moral de a fi. însă cauze similare au condus alte persoane din medii diferite la concluzii care diferă mult — la a prefera fascismul, de exemplu. Cauza preferinţei noastre nu coincide cu motivul pentru care noi am preferat democraţia. Scopul meu nu este să merg în detaliu în ceea ce priveşte motivul. Dar voi pune o singură întrebare: Putem găsi vreun motiv care să nu ajungă în ultimă instanţă la convingerea că aranjamentele sociale democratice promovează o calitate mai bună a experienţei umane, una care este mai larg accesibilă şi plăcută decît cea promovată de formele nedemocratice şi antidemocratice de viaţă socială? Nu ajunge în final principiul atenţiei faţă de libertatea individuală şi faţă de decenţa şi amabilitatea relaţiilor umane la convingerea că aceste lucruri sînt tributare unei calităţi mai înalte a experienţei într-o mai mare măsură decît sînt metodele de represiune şi coerciţie sau forţă? Oare motivul preferinţei noastre nu este faptul că noi credem că informarea reciprocă şi convingerile realizate prin persuasiune fac posibilă o calitate mai bună a experienţei decît poate fi aceasta realizată altfel pe scară oricît de largă?

Dacă răspunsul la aceste întrebări este afirmativ (şi personal, eu nu văd cum putem justifica pe o altă bază preferinţa noastră pentru democraţie şi omenie), motivul ultim pnetru ospitalitatea faţă de educaţia progresivistă, datorită încrederii sale în metodele umane şi datorită utilizării lor, şi datorită înrudirii ei cu democraţia se referă la faptul că se face o discriminare între valorile inerente ale unor experienţe diferite. Astfel, mă întorc la principiul continuităţii experienţei ca un criteriu al discriminării.

în fond, acest principiu se bazează pe faptul deprinderii, atunci cînd *deprinderea* este interpretată biologic. Caracte-

ristica de bază a deprinderii este aceea că orice experienţă trăită modifică pe cel care acţionează şi o suportă, iar această modificare afectează, cu sau fără voia noastră, calitatea experienţelor ulterioare. Căci persoana care şi le asumă este de fiecare dată oarecum diferită. Astfel înţeles, principiul deprinderii merge mai adînc decît concepţia obişnuită asupra *unei* deprinderi, înţeleasă ca un mod mai mult sau mai puţin fixat de a face lucrurile, deşi include această concepţie ca un caz special al său. Acest principiu acoperă formarea atitudinilor, atitudini care sînt emoţionale şi intelectuale; acoperă sensibilitatea noastră de bază şi căile de întîmpinare şi răspuns faţă de toate condiţiile pe care le întîlnim în viaţă. Din acest punct de vedere principiul continuităţii experienţei semnifică faptul că fiecare experienţă ia ceva din cele care s-au produs înainte şi modifică într-un fel calitatea experienţelor ulterioare. După cum spunea un poet,

> . . .orice experienţă este un arc prin care
> Scînteiază acea lume neumblată, al cărei
> hotar păleşte Pe măsură ce mă îndrept spre
> ea.

Pînă acum, totuşi, nu avem nici o bază pentru discriminarea experienţelor. Căci principiul are o aplicare universală. Există *un fel* de continuitate în fiecare caz. Cînd observăm diferitele forme în care continuitatea experienţei operează obţinem baza discriminării experienţelor. Pot să ilustrez ce se înţelege prin aceasta cu ajutorul unei obiecţii care a fost adusă unei idei enunţate de mine odată — şi anume, că procesul educativ poate fi identificat cu creşterea cînd aceasta este înţeleasă în termeni de participiu activ, ceea ce are posibilitate de creştere [83].

Creşterea, sau ceea ce are posibilitatea de creştere, ca dezvoltare nu numai din punct de vedere fizic, ci şi intelectual sau moral, este o exemplificare a principiului continuităţii. Obiecţia făcută se referă la faptul că creşterea ar putea lua multe direcţii diferite: de exemplu, un om care începe să practice hoţia, poate creşte în acea

direcţie şi, prin exerciţiu, poate să devină un hoţ foarte expert. De aceea se argumentează că „creşterea[11] nu este suficientă; trebuie să specificăm, de asemenea, direcţia în care are loc creşterea, ţinta către care ea tinde. Totuşi, înainte de a hotărî dacă obiecţia este concludentă, trebuie să analizăm cazul mai în profunzime.

Că un om poate creşte în eficacitate ca hoţ, ca gangster sau ca politician corupt nu există nici o îndoială. Dar, din punct de vedere al creşterii ca educaţie şi al educaţiei ca creştere, problema este dacă creşterea în această direcţie promovează sau întîrzie creşterea în general. Creează această formă de creştere condiţii pentru o creştere ulterioară, sau pune nişte condiţii care fac ca persoana, care a crescut în această direcţie particulară, să fie izolată de ocazii, stimuli şi oportunităţi de creştere în continuare, în noi direcţii? Care este efectul creşterii într-o direcţie specială asupra atitudinilor şi deprinderilor ce deschid căi spre dezvoltarea în alte direcţii? Vă voi lăsa pe dumneavoastră să răspundeţi la aceste întrebări, spunînd numai că atunci şi *numai* atunci cînd dezvoltarea într-o direcţie anumită duce la o creştere continuă, ea răspunde criteriului educaţiei ca proces de creştere. Căci concepţia trebuie să-şi găsească o aplicaţie universală şi nu una specializată, limitată.

Revin acum la problema continuităţii ca un criteriu pentru a discrimina între experienţele care sînt educative şi cele care nu sînt. După cum am văzut, există un anume fel de continuitate în fiecare caz deoarece fiecare experienţă afectează mai mult sau mai puţin atitudinile care ajută decizia asupra calităţii experienţelor ulterioare, fixînd o anumită preferinţă şi aversiune şi făcînd-o să acţioneze mai uşor sau mai greu în cutare sau cutare scop. Mai mult, orice experienţă influenţează într-un anumit grad condiţiile obiective în care se produc experienţele ulterioare. De exemplu, un copil care învaţă să vorbească are o nouă facilitate şi o nouă dorinţă. Dar, de asemenea, i s-au lărgit şi condiţiile externe ale învăţării ulterioare. Cînd învaţă să citească, în mod similar descoperă un nou mediu. Dacă o persoană decide să devină profesor, avocat, medic sau agent de schimb, atunci cînd îşi îndeplineşte intenţia — el determină în mod necesar, într-o anumită măsură, mediul în care va acţiona în viitor. El a devenit în schimb mai sensibil şi mai receptiv la anumite condiţii şi

relativ imun faţă de acele lucruri care ar fi constituit stimuli pentru el dacă ar fi făcut altă alegere. Dar, deoarece principiul continuităţii se aplică într-un fel oarecare în fiecare caz, calitatea experienţei prezente influenţează *modul* în care se aplică principiul. Vorbim despre răsfăţarea unui copil şi despre copilul răsfăţat. Efectul răs- făţării excesive a unui copil este continuu. El fixează o

atitudine care operează ca o cerinţă automată faţă de persoane şi obiecte care îi satisfac dorinţele şi capriciile în viitor, îl face pe copil să caute genul de situaţie care îi va permite să facă ceea ce simte ca oportun. îl face potrivnic şi comparativ incompetent în situaţii care cer efort şi perseverenţă faţă de obstacole. Nu este un paradox în faptul că principiul continuităţii experienţei poate opera astfel încît o persoană să rămînă pe un plan inferior al dezvoltării, într-un mod care limitează mai tîrziu capacitatea de creştere.

Pe de altă parte, dacă o experienţă trezeşte curiozitatea, întăreşte iniţiativa şi fixează dorinţe şi scopuri care sînt suficient de intense pentru a conduce o persoană în viitor dincolo de locuri nedefrişate, continuitatea lucrează într-un mod foarte diferit. Fiecare experienţă este o forţă motrice. Valoarea sa poate fi apreciată numai pe baza direcţiei şi a punctului său de aplicaţie. Maturitatea mai mare a experienţei care ar trebui să aparţină adultului ca educator îl pune pe acesta în situaţia de a evalua fiecare experienţă a tînărului într-un mod în care n-ar putea să o facă cineva înzestrat cu o experienţă mai puţin matură. Este obligaţia educatorului să vadă în ce direcţie se îndreaptă o experienţă. Nu este ceva esenţial în a fi mai matur, dacă, în loc de a-şi utiliza mai marea sa intuiţie pentru a ajuta la organizarea condiţiilor experienţei celui imatur, el şi-o risipeşte. Eşecul în ceea ce priveşte luarea în considerare a forţei motrice a unei experienţe pentru a o aprecia şi conduce pe baza a ceea ce ea mişcă înseamnă lipsă de loialitate faţă de principiul experienţei însuşi. Lipsa de loialitate operează în două direcţii. Educatorul este neloial faţă de înţelegerea pe care ar fi trebuit să o obţină din propria sa experinţă anterioară. El este, de asemenea, neloial faţă de faptul că întreaga experienţă umană este în ultimă instanţă socială: că ea implică contact şi comunicare. Persoana matură, ca să vorbim în termeni morali, nu are nici un drept să refuze tînărului, în situaţii date, o oarecare capacitate de înţelegere simpatetică, pe care propria sa experienţă i-a dat-o.

Totuşi, de îndată ce asemenea lucruri sînt spuse apare o tendinţă de a recţiona faţă de cealaltă extremă şi de a lua ceea ce s-a spus drept o scuză pentru un fel de impunere deghizată din afară. Este totuşi important să facem unele consideraţii despre modul în care adultul poate exercita înţelepciunea pe care i-o oferă propria sa experienţă mai largă, fără a impune numai un control extern. Pe de o parte, este

obligaţia lui să fie atent să constate ce atitudini şi ce tendinţe obişnuite s-au creat. în această direcţie el trebuie, dacă este un educator, să fie capabil să judece care atitudini sînt realmente favorabile unei creşteri continue şi care sînt dăunătoare acesteia. în plus, el trebuie să aibă acea înţelegere simpatetică a indivizilor ca indivizi care îi oferă o idee despre ce se întîmplă în momentul respectiv în mintea celor ce învaţă. Printre altele, tocmai necesitatea unor asemenea capacităţi din partea părintelui şi profesorului face dintr-un sistem bazat pe experienţa vie o chestiune mult mai greu de condus cu succes decît o constituie conformarea la tiparele educaţiei tradiţionale.
Dar problema mai are şi un alt aspect. Experienţa nu se desfăşoară simplu înlăuntrul unei persoane. Se desfăşoară interior, deoarece influenţează formarea atitudinilor, în funcţie de dorinţă şi scop. Dar aceasta nu e totul. Fiecare experienţă autentică are o latură activă care modifică într-o măsură oarecare condiţiile obiective în care au loc experienţele. Diferenţa între civilizaţie şi sălbăticie, ca să luăm un exemplu pe scară mare, se întemeiază pe gradul în care experienţele anterioare au schimbat condiţiile obiective în care au loc experienţele ulterioare. Existenţa drumurilor, a mijloacelor de circulaţie şi transport rapid, a uneltelor, instrumentelor, mobilierului, luminii şi forţei electrice sînt asemenea exemple. Distrugeţi condiţiile externe ale experienţei actuale a civilizaţiei şi după un timp experienţa noastră va retrograda pînă la aceea a popoarelor barbare.
într-un cuvînt, de la naştere şi pînă la moarte trăim într-o lume de persoane şi lucruri, care într-o mare măsură este ceea ce este din cauza a ceea ce a fost făcut şi s-a transmis din activităţile omeneşti anterioare. Cînd se ignoră acest fapt,experienţa este tratată ca şi cum ar fi ceva ce se petrece exclusiv înlăuntrul unui scop şi al unei minţi omeneşti. Nu ar trebui să fie nevoie să mai spunem că experienţa nu se produce în vid. Există surse în afara unui individ care dau naştere

experienţei. Ea se hrăneşte în mod constant din aceste surse. Nimeni nu va pune la îndoială faptul că un copil dintr-o mahala are o experienţă diferită de aceea a unui copil dintr-o familie cultivată; că flăcăul de la ţară are un alt fel de experienţă decît băiatul de la oraş, sau că un băiat de pe malul mării are o altă experienţă decît flăcăul crescut în cîmpiile din interiorul ţării. De obicei socotim asemenea lucruri ca de la sine înţelese, ca prea banale pentru a fi înre-

gistrate. Dar atunci cînd li se recunoaşte valoarea educativă, ele indică cea de-a doua cale prin care educatorul poate dirija experienţa tînărului fără să treacă la impunere. O responsabilitate elementară a educatorilor este aceea că ei trebuie nu numai să-şi dea seama de principiul general al modelării experienţei existente de către condiţiile de mediu, dar trebuie, de asemenea, să recunoască în mod concret care mediu înconjurător favorizează achiziţionarea experienţelor ce duc la creştere. Mai presus de orice, ei ar trebui să ştie cum să utilizeze mediul înconjurător existent, fizic şi social, în aşa fel încît să obţină din el tot ceea ce contribuie la făurirea unor experienţe de valoare.
Această problemă nu i se punea educaţiei tradiţionale; ea putea evita sistematic această responsabilitate. Se presupunea că mediul şcolar format din pupitre, table negre, o curte mică este de ajuns. Nu se pretindea faptul ca profesorul să cunoască îndeaproape condiţiile fizice, istorice, economice, ocupaţionale etc. ale comunităţii pentru a le utiliza ca resurse educaţionale. Dimpotrivă, un sistem de educaţie bazat pe legătura necesară a educaţiei cu experienţa, dacă este credincios principiului său, ţine seama în mod constant de aceste lucruri. Această exigenţă faţă de educator este un alt motiv pentru care educaţia progresivistă este mai greu de realizat decît a fost vreodată sistemul tradiţional.
Este posibil să se elaboreze schema de educaţie care aproape sistematic să subordoneze condiţiile obiective acelora care rezidă în indivizii ce sînt educaţi. Aceasta se întîmplă ori de cîte ori locul şi funcţia profesorului, a cărţilor, a aparaturii şi echipamentului, a tot ceea ce reprezintă produsele experienţei mai mature a celor mai vîrstnici sînt sistematic subordonate înclinaţiilor şi sentimentelor imediate ale tînărului. Orice teorie care admite că se poate acorda importanţă acestor factori obiectivi numai în contul impunerii unui control extern şi al limitării libertăţii indivizilor, se bazează în cele din urmă pe ideea că experienţa nu este cu adevărat experienţă decît atunci cînd condiţiile obiective sînt subordonate faţă de ceea ce se petrece înlăuntrul indivizilor care trăiesc

experienţa.
Nu vreau să spun prin aceasta că se presupune că condiţiile obiective pot fi excluse. Este recunoscut faptul că ele trebuie să aibă partea lor: în aceasta constă concesia care se face faptului inevitabil că noi trăim într-o lume de obiecte şi

persoane. Dar eu consider că observarea a ceea ce se petrece în unele familii şi în unele şcoli ar dezvălui faptul că unii părinţi şi unii profesori se conduc după ideea *subordonării* condiţiilor obiective faţă de cele interne. în acest caz se presupune nu numai că acestea din urmă sînt principale, ceea ce într-un anumit sens este adevărat, dar şi că, aşa cum există ele temporal, hotărăsc întregul proces educaţional.

Să ilustrăm aceasta cu cazul unui sugar. Nevoile lui pentru hrană, odihnă şi activitate sînt desigur esenţiale şi decisive într-o anumită privinţă. Trebuie să se procure hrană, trebuie luate măsuri pentru un somn tihnit şi aşa mai departe. Dar aceasta nu înseamnă că părintele trebuie să hrănească pruncul ori de cîte ori acesta este indispus sau iritabil, că nu trebuie să existe un program cu ore regulate de alimentare şi de somn etc. Mama înţeleaptă ţine seama de nevoile pruncului, dar nu într-un mod care să o scutească de propria ei responsabilitate în reglementarea condiţiilor obiective în care sînt satisfăcute nevoile. Şi dacă este o mamă înţeleaptă în această privinţă, ea extrage din experienţele trecute ale experţilor, ca şi din ale ei proprii, lumina pe care acestea o aruncă asupra a ceea ce experienţele au în general mai favorabil pentru dezvoltarea normală a pruncilor. în loc ca aceste condiţii să fie subordonate condiţiei interne imediate a copilului, ele sînt rînduite cu precizie astfel încît să se realizeze un anumit fel de *interacţiune* cu aceste stări interne imediate.

Cuvîntul „interacţiune" care tocmai a fost folosit exprimă cel de-al doilea principiu de bază în interpretarea unei experienţe în forţa şi funcţia ei educaţională. Acesta atribuie drepturi egale ambilor factori în experienţă — condiţii obiective şi condiţii interne. Orice experienţă normală este o interacţiune a acestor două seturi de condiţii. Luate împreună sau în interacţiunea lor, ele formează ceea ce numim o *situaţie.* Inconvenientul cu educaţia tradiţională nu era faptul că ea punea accentul pe condiţiile externe care intră în contro-

lul experienţelor, ci că acorda o atenţie atît de mică factorilor interni care hotărăsc de asemenea calitatea experienţei. Ea viola principiul interacţiunii dintr-un sens. Dar această violare nu constituie un motiv ca educaţia nouă să violeze principiul din celălalt sens — decît pe baza filosofiei educaţionale extreme *sau-sau* care a fost menţionată.

Exemplul tras din nevoia de reglementare a condiţiilor obiective ale dezvoltării unui sugar indică, întîi, că părintele are

o responsabilitate în orînduirea condiţiilor în care are loc experienţa de hrană, somn etc. a sugarului şi apoi că responsabilitatea se realizează prin utilizarea experienţei întemeiate din trecut, aşa cum este ea reprezentată, să zicem, prin sfatul medicilor competenţi sau al altora care au studiat în special creşterea fizică normală. Oare limitează acestea libertatea mamei atunci cînd ea foloseşte corpul de cunoştinţe astfel obţinut pentru a reglementa condiţiile obiective de alimentaţie şi somn? Sau extensia informaţiei în îndeplinirea funcţiei ei materne îi măreşte libertatea? Fără îndoială, dacă s-ar face un fetiş din sfat şi din îndrumări, astfel încît ele să devină porunci inflexibile, care trebuie urmate în toate condiţiile posibile, atunci ar avea loc re- strîngerea libertăţii atît a mamei, cît şi a copilului. Dar această restrîngere ar fi în acelaşi timp o limitare a inteligenţei care se exercită în judecata personală.
în ce priveşte reglementarea condiţiilor obiective limitează libertatea sugarului? Fără îndoială o oarecare limitare se aplică asupra mişcărilor şi pornirilor sale imediate, îndată ce este pus în pătuţ într-un moment cînd doreşte să continue să se joace sau cînd nu primeşte hrana în clipa în care i-ar plăcea, ori nu este luat în braţe şi legănat atunci cînd plînge pentru a i se da atenţie. O restricţie este şi atunci cînd mama sau îngrijitoarea smulg un copil de la focul în care este gata să cadă. Voi avea mai multe de spus despre libertate mai tîrziu. Aici este suficient să întrebăm dacă se poate gîndi şi hotărî asupra libertăţii pe baza unor întîmplări relativ trecătoare sau dacă sensul ei se găseşte în continuitatea experienţei în dezvoltare.
Afirmaţia că indivizii trăiesc în lume înseamnă, în mod concret, faptul că ei trăiesc într-o serie de situaţii. Şi atunci cînd se spune că ei trăiesc *în* aceste situaţii, sensul cuvîntu- lui „în“ este diferit de sensul său cînd se spune că banii sînt „în“ buzunar sau că vopseaua este „în“ bidon. încă o dată, aceasta înseamnă că interacţiunea are loc între un individ şi obiecte şi alte persoane. Conceptele de *situaţie* şi *interacţiune* sînt inseparabile unul de altul. O experienţă este în-totdeauna ceea ce este din cauza unei tranzacţii

care are loc între un individ şi ceea ce, în acel moment, constituie mediul său înconjurător, fie că acesta este format din persoane cu care el vorbeşte despre vreun subiect sau o întîmplare oarecare, subiectul despre care se vorbeşte fiind de asemenea o parte a situaţiei; sau jucăriile cu care se joacă; cartea pe ca-

re o citeşte (în care condiţiile sale înconjurătoare pot fi Anglia sau Grecia antică sau o regiune imaginară); sau materialele unui experiment pe care-1 face. Cu alte cuvinte, mediul înconjurător este constituit de orice condiţii care interacţionează cu nevoile, dorinţele, scopurile personale şi capacităţile de a crea experienţa respectivă. Chiar atunci cînd o persoană clădeşte un castel în Spania ea se află în interacţiune cu obiectele pe care le construieşte în imaginaţie.

Cele două principii, al continuităţii şi al interacţiunii, nu sînt demarcate unul de altul. Ele se controlează şi se unesc. Ele sînt, ca să spunem aşa, aspectele longitudinal şi lateral ale experienţei. Situaţii diferite se succed una alteia. Dar din cauza principiului continuităţii ceva trece de la primele la cele din urmă. După cum un individ trece de la o situaţie la alta, lumea sa, mediul său înconjurător se extinde sau se restrînge. El nu se trezeşte trăind într-o altă lume, ci într-o parte diferită sau un aspect diferit al uneia şi aceleiaşi lumi. Ceea ce el a învăţat pe latura cunoaşterii şi îndemînării într-o situaţie, devine un instrument pentru înţelegerea şi mînuirea cu folos a situaţiilor ulterioare. Procesul durează atît timp cît viaţa însăşi şi învăţarea continuă. Altfel, cursul experienţei este dezordonat, deoarece factorul individual care intră în construirea unei experienţe este fărîmiţat. O lume divizată, o lume ale cărei părţi şi aspecte nu sînt legate între ele este în acelaşi timp un semn şi o cauză a unei personalităţi divizate. Cînd fărîmiţarea atinge un anumit punct, numim persoana alienată. Pe de altă parte, o personalitate complet integrată există numai atunci cînd experienţe succesive sînt integrate una în alta. Ea poate fi clădită numai atunci cînd o lume de obiecte înrudite între ele este construită. Continuitatea şi interacţiunea în îmbinarea lor activă dau măsura semnificaţiei şi valorii educative a unei experienţe. Preocuparea imediată şi directă a unui educator o constituie deci situaţiile în care are loc interacţiunea. Individul, care intră în

interacţiune ca unul din factori, este ceea ce este într-un moment dat. Celălalt factor, acela al condiţiilor obiective, este cel care intră, într-o măsură oarecare, în posibilităţile de reglementare ale educatorului. După cum s-a mai remarcat, expresia „condiţii obiective[1]'' are un înţeles foarte larg. Ea include ceea ce face educatorul şi modul în care face, nu numai cuvintele pronunţate, ci şi tonul cu care sînt pronunţate. Ea include echipamentul, cărţile, aparatura, jucăriile,

jocurile. Ea include materialele cu care interacţionează un individ precum şi, ceea ce este mai important decît toate, întreaga structură socială a situaţiilor în care o persoană este angajată. Atunci cînd se apreciază că condiţiile obiective sînt cele pe care educatorul are puterea să le reglementeze se înţelege desigur că posibilitatea educatorului de a influenţa direct experienţa altora şi prin aceasta educaţia pe care aceştia o obţin, îi impune datoria de a determina acel mediu înconjurător care va interacţiona cu capacităţile şi nevoile existente ale celor educaţi, pentru a crea o experienţă valoroasă. Dificultatea în educaţia tradiţională nu era reprezentată de faptul că educatorii îşi asumau responsabilitatea procurării unui mediu înconjurător. Greutatea era aceea că ei nu ţineau seama de celălalt factor atunci cînd creau o experienţă, şi anume de capacităţile şi scopurile celor educaţi. Se admitea că un anumit set de condiţii era prin el însuşi de dorit, indiferent de capacitatea lui de a trezi la indivizi un răspuns de o anumită calitate. Această lipsă de adaptare reciprocă făcea ca procesul predării şi învăţării să fie întîmplător. Cei cărora li se potriveau condiţiile oferite izbuteau să înveţe. Ceilalţi făceau ce puteau. Prin urmare, responsabilitatea selectării condiţiilor obiective implică responsabilitatea înţelegerii nevoilor şi capacităţilor indivizilor care învaţă la un moment dat. Nu e suficient faptul că anumite materiale şi metode s-au dovedit eficiente cu alţi indivizi şi în alte momente. Trebuie să existe un motiv de a gîndi că ele vor funcţiona producînd o experienţă care are o calitate educativă faţă de anumiţi indivizi într-un timp anumit.

Sugarii nu sînt hrăniţi cu biftec nu fiindcă se neagă calitatea lui nutritivă. Dacă nu predăm trigonometria în clasa întîi sau într-a cincea nu este din pricina unei dezaprobări insultătoare a acesteia. Nu subiectul *per se* este educativ sau este favorabil dezvoltării. Nu există subiect care să existe în sine şi pentru sine, sau care să nu ţină seama de stadiul de dezvoltare atins de cel care învaţă, aşa încît să i se poată atribui o valoare educaţională inerentă. Faptul că nu s-a ţinut

seama de adaptarea la nevoile şi capacităţile indivizilor a fost la originea ideii că anumite subiecte şi anumite metode sînt prin ele însele culturale sau prin ele însele bune pentru disciplina mentală. Nu există valoare educaţională în abstract. Ideea că unele subiecte şi metode şi că cunoaşterea unor anume fapte şi adevăruri posedă o valoare educaţională în ele şi pentru ele este motivul pentru care educaţia tradiţională

reducea într-o măsură atît de mare materialul educaţiei la un regim de materiale predigerate. în acord cu această concepţie era destul să se reglementeze cantitatea şi dificultatea materialului oferit, după o schemă de gradare cantitativă, de la lună la lună şi de la an la an. Cu alte cuvinte, un elev trebuia să-l ia în dozele prescrise din exterior. Dacă elevul îl lăsa deoparte în loc să-l ia, dacă începea să chiulească fizic sau mental, visînd, şi în cele din urmă făcea o reacţie emoţională împotriva subiectului, el era cel socotit vinovat. Nu s-a pus problema dacă nu cumva răul nu rezidă în obiectul de învăţămînt sau în modul în care acesta era oferit. Principiul interacţiunii lămureşte faptul că neadaptarea materialului la nevoile şi capacităţile indivizilor poate face ca o experienţă să nu fie educativă, în aceeaşi măsură ca neputinţa unui individ de a se adapta la material.

Cu toate acestea, principiul continuităţii în aplicarea lui educaţională semnifică faptul că trebuie să se ţină seama de viitor în fiecare stadiu al procesului educaţional. Ideea aceasta este cu uşurinţă răstălmăcită şi în mare măsură denaturată în educaţia tradiţională. Ea presupune că prin dobîn- direa unor anumite priceperi şi prin învăţarea anumitor subiecte care ar fi necesare mai tîrziu (poate în colegiu sau poate în viaţa adultă) elevii sînt în mod firesc pregătiţi pentru nevoile şi împrejurările viitorului. „Pregătire[1]' este o idee ambiguă. într-un anumit sens fiecare experienţă ar trebui să facă ceva pentru a pregăti o persoană pentru experienţe ulterioare cu o calitate mai profundă şi mai întinsă. Chiar acesta este sensul creşterii, continuităţii, reconstruirii experienţei. Dar este o greşeală să presupui că numai dobîndirea unui anumit volum de cunoştinţe de aritmetică, geografie, istorie etc., care este predată şi studiată pentru că poate fi folositoare cîndva în viitor, are acest efect şi este greşeală să presupui că dobîndirea de priceperi la citit şi desen va constitui în mod automat o pregătire pentru folosirea lor corectă şi eficientă în condiţii foarte

diferite de cele în care ele au fost dobîndite.
Aproape fiecare a avut ocazia să privească retrospectiv viaţa şcolară şi să se întrebe ce s-a întîmplat cu cunoştinţele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de şcolarizare şi de ce priceperile tehnice pe care le-a dobîndit au trebuit să fie din nou învăţate într-o formă schimbată pentru a-i fi de folos. într-adevăr, este norocos acela care nu descoperă că pentru a progresa, pentru a înainta intelectual, nu a trebuit să uite multe din ceea ce a învăţat în şcoală. Aceste chestiuni nu pot fi date la o parte spunînd că subiectele nu erau învăţate realmente, căci ele erau învăţate cel puţin suficient pentru a-i da posibilitate elevului să promoveze examenele. Nenorocirea era că obiectul de învăţămînt în discuţie era învăţat izolat; e?a pus într-un compartiment ermetic. Cînd se pune întrebarea ce s-a întîmplat cu el, unde s-a dus, răspunsul corect este că el se găseşte încă acolo, în compartimentul special în care a fost iniţial înmagazinat. Dacă s-ar repeta exact aceleaşi condiţii în care informaţia a fost dobîndită, aceasta s-ar repeta şi ea şi ar fi disponibilă. Dar ea a fost izolată, cînd a fost dobîndită şi în consecinţă este atît de separată de restul experienţei încît nu e disponibilă în condiţiile prezente de viaţă. Este contrar legilor experienţei ca învăţarea de acest tip, oricît de temeinic întipărită în acel moment, să ofere o pregătire autentică.
Eşecurile în pregătire nu sfîrşesc însă în acest punct. Poate cea mai mare din toate erorile pedagogice o constituie ideea că o persoană învaţă numai lucrul particular pe care-1 studiază în acel moment. învăţarea indirectă, de formare a unor atitudini durabile, a unor preferinţe şi aversiuni poate fi şi adesea este mult mai importantă decît lecţia de ortografie sau lecţia de geografie sau istorie care se învaţă. Căci aceste atitudini sînt în mod fundamental ceea ce contează în viitor. Atitudinea cea mai importantă care poate fi formată este dorinţa de a continua învăţarea. Dacă elanul în această direcţie este slăbit în loc să fie

intensificat atunci se produce ceva mai mult decît o simplă lipsă de pregătire. Elevul este în realitate frustrat de capacităţile lui naturale, care altfel i-ar îngădui să înfrunte împrejurările de care se loveşte în cursul vieţii. Vedem adesea persoane care au fost puţin şcolite şi în al căror caz absenţa unei şcolarizări de o anumită durată se dovedeşte a fi un avantaj. Ele şi-au păstrat cel puţin bunul lor simţ înnăscut şi puterea de judecată, iar exercitarea acesteia din urmă în condiţiile concrete de viaţă le-a dat darul preţios al capacităţii de a învăţa din experienţă. Ce folos există în a dobîndi cantităţi prescrise de informaţie despre geografie şi istorie, în a dobîndi abilitatea de a citi şi a scrie, dacă în acest proces individul îşi pierde sufletul: îşi pierde puterea de a aprecia lucrurile valoroase, valorile la care aceste lucruri se referă; dacă el pierde dorinţa de a aplica ceea ce a învăţat şi, mai presus de toate, îşi pierde capacitatea de a extrage un sens din experienţele sale viitoare atunci cînd acestea au loc? Care este atunci adevăratul sens al pregătirii în schema educaţională? în primul rînd, înseamnă că o persoană, tînără sau în vîrstă, extrage din experienţa prezentă tot ceea ce este în aceasta folositor pentru ea în momentul în care o are. Dacă se face din pregătire ţinta etalon, atunci posibilităţile prezentului sînt sacrificate pentru un viitor ipotetic. Cînd se întîmplă acest lucru, pregătirea concretă pentru viitor este ratată sau deformată. Idealul de a folosi prezentul numai în vederea pregătirii pentru viitor se contrazice pe sine. El omite, ba chiar exclude, înseşi condiţiile prin care o persoană poate fi pregătită pentru viitorul său. Noi trăim întotdeauna în timpul în care trăim şi nu în altul, şi numai extrăgînd din acest timp întregul sens al fiecărei experienţe, vom fi pregătiţi să facem acelaşi lucru şi în viitor. Aceasta este singura pregătire care, pînă la urmă, conduce la ceva.

Toate acestea înseamnă că trebuie să se acorde o grijă atentă condiţiilor care oferă un sens valoros fiecărei experienţe prezente. In loc să se presupună că nu are importanţă ce este experienţa prezentă,

atît timp cît ea este savurată, concluzia este exact contrariul. Aici există o altă problemă în care este uşor să se reacţioneze de la o extremă la alta. Deoarece şcolile tradiţionale tindeau să sacrifice prezentul în vederea unui viitor îndepărtat, mai mult sau mai puţin necunoscut, se ajunge să se creadă că educatorul are o responsabilitate redusă faţă de natura experienţelor prezente pe care le trăiesc tinerii. Dar relaţia dintre prezent şi viitor nu este o chestiune de *sau-sau.* în orice caz prezentul înrîureşte viitorul. Persoanele care au o oarecare idee despre legătura dintre acestea două sînt cele care au atins maturitatea. în consecinţă, lor le revine responsabilitatea de a institui condiţiile acelui fel de experienţă prezentă care are un efect favorabil asupra viitorului. Educaţia ca proces de creştere sau maturizare trebuie să fie un proces omniprezent.

4

CONTROLUL SOCIAL

AM SUSŢINUT CĂ PLANURILE ŞI PROIECTELE EDU- caţionale, care privesc educaţia în termenii experienţei de viaţă, sînt de aceea obligate să elaboreze şi să adopte o teorie inteligentă, sau, dacă vreţi, o filosofie a experienţei. Altfel aceste planuri şi proiecte sînt la discreţia oricărui curent intelectual care se întîmplă să circule. Am încercat să ilustrez nevoia pentru o asemenea teorie atrăgînd atenţia asupra a două principii care sînt fundamentale în constituirea experienţei: principiile interacţiunii şi continuităţii. Dacă sînt întrebat atunci de ce am cheltuit atît timp pentru a expune o filosofie mai curînd abstractă, răspund că aceasta am făcut-o deoarece încercările practice de a dezvolta şcoli bazate pe ideea că educaţia rezidă în experienţa de viaţă se limitează la a etala inconsecvenţe şi confuzii dacă nu sînt ghidate de o concepţie despre ce este experienţa şi ce delimitează experienţa educativă de experienţa

noneducativă şi greşit educativă. Ajung acum la un grup de probleme educaţionale concrete a căror discuţie va oferi, sper, teme şi materiale care sînt mai concrete decît discuţia anterioară. Cele două principii, ale continuităţii şi interacţiunii, în calitate de criterii ale valorii experienţei sînt legate atît de intim încît nu este uşor de spus ce problemă educaţională specială să ridici mai întîi. Chiar împărţirea comodă în probleme ale obiectului de învăţămînt sau studiilor şi probleme ale metodelor de predare şi învăţare ne face probabil să dăm greş în selectarea şi organizarea subiectelor de discuţie. în consecinţă, începutul şi succesiunea subiectelor este ceva arbitrar. Voi începe totuşi, cu vechea problemă a libertăţii individuale şi a controlului social şi voi trece după aceea la problemele care în mod firesc se desprind din ea.

Adesea, cînd se iau în considerare probleme educaţionale, este bine să începi prin a ignora temporar şcoala şi a te gîndi la alte situaţii umane. Cred că nimeni nu ar nega faptul că obişnuitul cetăţean bun este în realitate supus unui mare cuantum de control social şi că o parte considerabilă a acestui control nu este percepută ca implicînd restrîngerea libertăţii personale. Chiar anarhistul teoretic, a cărui filosofie îl trimite la ideea că controlul statului sau al guvernului este un rău în toată puterea cuvîntului, crede că odată cu abolirea statului politic vor opera alte forme de control social: într- adevăr, opoziţia lui faţă de reglarea guvernamentală izvorăşte din credinţa sa că alte modalităţi de control, pentru el mai normale, trebuie să opereze odată cu abolirea statului.

Fără a adopta această poziţie extremă, să înregistrăm cîteva exemple de control social care operează în viaţa de zi cu zi şi apoi să căutăm principiul care se află la baza lor. Să începem cu tinerii înşişi. în recreaţie sau după şcoală copiii se joacă de la leapşa şi o-pisică-bătrînă pînă la baseball şi fotbal. Jocurile implică reguli şi aceste reguli comandă comportarea copiilor. Jocurile nu se desfăşoară la întîmplare sau printr-o succesiune

de improvizaţii. Fără reguli nu există joc. Dacă apar dispute, există un arbitru la care să se apeleze sau o discuţie şi un fel de arbitraj sînt mijloace pentru o decizie; altfel, jocul se întrerupe şi ia sfîrşit.
Există cîteva trăsături de control destul de evidente ale unor asemenea situaţii asupra cărora vreau să atrag atenţia. Prima este aceea că regulile reprezintă o parte a jocului. Nu sînt în afara lui. Nu există reguli, atunci nici jocul nu există; dacă regulile sînt diferite, atunci şi jocul este diferit. Atît timp cît jocul se desfăşoară cu un calm rezonabil, jucătorii nu simt că ei se supun unei impuneri externe ci doar că ei sînt angrenaţi în joc. în al doilea rînd, un individ poate simţi pe moment că o decizie nu este corectă şi chiar se poate înfuria. Dar el nu obiectează împotriva unei reguli, ci împotriva unei violări a ei, împotriva unei acţiuni unilaterale şi incorecte. în al treilea rînd, regulile, şi în consecinţă conducerea jocului, sînt destul de standardizate. Există moduri recunoscute de numărătoare, de selectare a părţilor, ca şi pentru poziţiile ce trebuie luate, mişcările de făcut etc. Aceste reguli sînt consacrate prin tradiţie şi precedent. Cei care participă la joc au văzut, poate, meciuri profesioniste şi doresc să depăşească pe cei mai în vîrstă. Un element care este convenţional, este destul de puternic. De obicei, un grup de tineri schimbă regulile după care joacă numai atunci cînd grupul de adulţi pe care-1 iau drept model au făcut ei înşişi o schimbare în reguli, deoarece se presupune că schimbarea făcută de cei mai în vîrstă contribuie la a face jocul mai abil sau mai interesant pentru spectatori.
Concluzia generală pe care aş vrea să o trag acum este aceea că controlul acţiunilor individuale este efectuat prin întreaga situaţie în care indivizii sînt implicaţi, în care iau parte şi în care sînt părţi cooperative sau în interacţiune. Căci chiar într-un joc competitiv există un anumit fel de participare, de împărţire a unei experienţe comune. Altfel spus, cei care participă nu simt că sînt conduşi de o persoană individuală sau că sînt supuşi voinţei unei

persoane superioare din afară. Atunci cînd apar dispute violente, aceasta se întîmplă de obicei pe motivul pretins că arbitrul sau vreo persoană din cealaltă parte este incorectă; cu alte cuvinte, în acele cazuri cînd un individ încearcă să-şi impună voinţa sa individuală asupra altcuiva.

Poate să pară că acordăm o importanţă prea mare unui singur caz pentru a argumenta că acest exemplu ilustrează principiul general al controlului social al indivizilor fără violarea libertăţii. Dar dacă problema ar fi urmărită într-un număr de cazuri, cred că concluzia potrivit căreia acest exemplu particular ilustrează un principiu general ar fi justificată. Jocurile sînt în general competitive. Dacă am lua exemple de activităţi cooperative la care toţi membrii unui grup participă, ca de exemplu viaţa bine ordonată de familie în care există încredere reciprocă, problema ar fi şi mai clară. In asemenea cazuri ordinea o stabileşte nu voinţa sau dorinţa unei persoane, ci spiritul motric al întregului grup. Controlul este social, dar indivizii sînt părţi ale unei comunităţi şi nu în afara ei.

Nu înţeleg prin aceasta că nu există ocazii în care autoritatea, să zicem, a părintelui nu trebuie să intervină şi să exercite un control foarte direct. Dar spun că, în primul rînd, numărul acestor ocazii este neînsemnat în comparaţie cu numărul ocaziilor în care controlul este exercitat de situaţii în care participă toţi. Şi ceea ce este chiar mai important, autoritatea în chestiune, atunci cînd se exercită într-o familie bine reglată sau într-un alt grup al comunităţii, nu este numai o manifestare a unei voinţe personale; părintele sau profesorul o exercită ca reprezentant şi agent al intereselor grupului ca întreg. Cu privire la primul punct, într-o şcoală bine condusă, principalul suport pentru controlul cutărui sau cutărui individ rezidă în activităţile întreprinse şi în situaţiile în care aceste activităţi sînt menţinute. Profesorul reduce la un minim ocaziile în care el sau ea trebuie să exercite autoritatea într-un mod personal. în al doilea rînd, atunci cînd este necesar să se vorbească şi să se

acţioneze ferm, aceasta se face în folosul interesului grupului şi nu ca o manifestare a puterii personale. Acest lucru marchează diferenţa dintre o acţiune care este arbitrară şi o acţiune justă şi corectă.
Mai mult, nu este necesar ca această diferenţă să fie formulată în cuvinte, fie de profesor, fie de tînăr, pentru ca să fie trăită în experienţă. Numărul copiilor care nu simt diferenţa (chiar dacă ei nu pot s-o articuleze şi s-o reducă la un principiu intelectual) între o acţiune care este motivată de puterea personală şi dorinţa de a dicta şi o acţiune care este corectă datorită interesului pentru toţi, este mic. Aş fi chiar înclinat să spun că, în ansamblu, copiii sînt mai sensibili decît adulţii la semnele şi simptoamele acestei diferenţe. Copiii învaţă diferenţa atunci cînd se joacă unii cu alţii. Ei sînt dispuşi, adesea prea dispuşi, dacă se poate spune aşa ceva, să primească sugestii de la un copil şi să-l lase să fie conducător, dacă comportarea sa contribuie la valoarea verificată a ceea ce fac ei, în timp ce resping tentativa de dictare. în acest caz ei renunţă adesea şi atunci cînd sînt întrebaţi de ce, spun că au făcut-o deoarece cutare „este prea autoritar[1-'].
Nu doresc să mă refer la şcoala tradiţională într-un mod care să creioneze o caricatură în locul unui tablou. Dar cred că este corect să spunem că un motiv pentru care autoritatea personală a profesorului a jucat atît de des un rol exagerat şi un motiv pentru care ordinea care exista era atît de mult o chestiune de simplă supunere era acela că situaţia aproape impunea acest lucru. Şcoala nu era un grup sau o comunitate unită de participare la activităţi comune. în consecinţă, condiţiile normale, specifice, de control lipseau. Absenţa lor era înlocuită, şi trebuia înlocuită într-o măsură considerabilă de intervenţia directă a profesorului, care, cum obişnuia să se spună, *„păstra* ordinea[11]. El o păstra, deoarece ordinea era o atribuţie a profesorului, în loc să fie inerentă muncii comune care se făcea.
Concluzia este că în privinţa a ceea ce numim noile

şcoli, sursa principală a controlului social rezidă chiar în natura muncii concepute ca o acţiune socială la care toţi indivizii au un prilej de a contribui şi faţă de care toţi simt o responsabilitate. Majoritatea copiilor sînt în mod natural „sociabili[11].

Izolarea este pentru ei mai plictisitoare chiar decît pentru adulţi. O viaţă de comunitate autentică îşi are baza în această sociabilitate naturală. însă viaţa de comunitate nu se organizează într-un mod durabil pur spontan. Ea pretinde o concepţie şi o planificare în avans. Educatorul este responsabil pentru o cunoaştere a indivizilor şi pentru o cunoaştere a obiectului de învăţămînt care va permite selectarea activităţilor ce recurg la organizarea socială, o organizare în care toţi indivizii au un prilej de a contribui cu ceva, şi în care activităţile la care participă toţi sînt suportul principal al controlului.

Nu sînt îndeajuns de romantic în ceea ce priveşte tinerii pentru a presupune că fiecare elev va răspunde sau că orice copil cu impulsuri în mod normal puternice va răspunde în fiecare ocazie. Probabil că trebuie să existe unii care, atunci cînd vin la şcoală, sînt deja victime ale unor condiţii dăunătoare din afara şcolii şi care au devenit atît de pasivi şi exagerat de docili încît nu reuşesc să joace un rol. Vor exista alţii care, datorită experienţei anterioare, sînt încrezuţi şi neascultători şi poate de-a dreptul rebeli. Dar este sigur că principiul general al controlului social nu poate fi întemeiat pe asemenea cazuri. Este de asemenea adevărat că nici o regulă generală nu poate fi doborîtă pentru că are de-a face cu asemenea cazuri. Profesorul trebuie să se ocupe de ele în mod individual. Ele aparţin unor clase generale, dar nu există două identice. Educatorul trebuie să descopere cît poate de bine (el sau ea) cauzele atitudinilor recalcitrante. El sau ea nu pot, dacă procesul educaţional trebuie să continue, să facă din aceasta o chestiune de încercare a voinţei unuia împotriva celuilalt pentru a vedea a cui este

mai puternică şi nici să permită ca elevii neascultători şi care nu participă, să stea permanent în calea activităţilor educative ale altora. Excluderea este poate singura măsură potrivită într-o circumstanţă dată, dar nu este o soluţie. Căci ea poate chiar să întărească cauzele care au produs atitudinea antisocială indezirabilă, cum ar fi dorinţa de atenţie sau de a-şi da aere.

Rareori excepţiile confirmă o regulă sau oferă un indiciu pentru ceea ce ar trebui să fie o regulă. De aceea nu aş acorda prea multă importanţă acestor cazuri excepţionale, deşi este adevărat faptul că în prezent în şcolile progresiviste se găsesc probabil adesea mai multe cazuri de acest fel decît este acceptabil, deoarece părinţii pot să-şi trimită copiii la asemenea şcoli ca un ultim remediu. Nu cred că slăbiciunea în ceea ce priveşte controlul, atunci cînd e constatată în şcolile progresiviste, apare în orice situaţie din aceste cazuri excepţionale. Este mult mai probabil să apară din eşecul de a pregăti anticipat pentru tipul de muncă (prin care eu înţeleg toate felurile de activităţi angajate), care va crea situaţii ce prin ele însele tind să exercite un control asupra a ceea ce acest copil, acel copil şi celălalt copil, fac şi cum o fac. Gel mai adesea acest eşec se datorează lipsei unei planificări anticipate suficient de serioase. Cauzele unei astfel de lipse sînt variate. Cea care este deosebit de importantă pentru a o menţiona în legătură cu aceasta este ideea că o asemenea planificare anticipată nu este necesară şi chiar că ea este inerent ostilă faţă de libertatea legitimă a celor care sînt instruiţi.

Desigur, este întru totul posibil să existe o planificare pregătitoare făcută de profesor într-un mod atît de rigid şi inflexibil din punct de vedere intelectual încît din ea rezultă o impunere adultă, care nu este cu nimic mai puţin externă chiar dacă este efectuată cu tact şi cu o aparenţă de respect pentru libertatea individuală. Dar acest gen de planificare nu decurge inerent din principiul implicat. Nu ştiu la ce serveşte maturitatea mai mare a profesorului şi cunoaşterea sa mai profundă

a lumii, a obiectului de învăţămînt şi a indivizilor dacă profesorul nu poate reglementa condiţiile care favorizează activitatea comunităţii şi organizarea care exercită control asupra impulsurilor individuale prin simplul fapt că toţi sînt angajaţi în proiecte comune. Deoarece felul de planificare anticipată realizată anterior a fost atît de rutinieră încît lăsa puţin loc pentru jocul liber al gîndirii individuale sau pentru contribuţii datorate experienţei individuale distincte, nu înseamnă că orice planificare trebuie să fie respinsă. Dimpotrivă, educatorului îi revine datoria de a institui un gen de planificare mult mai inteligentă şi în consecinţă mai dificilă. El trebuie să examineze atent capacităţile şi nevoile grupului distinct de indivizi cu care are de-a face şi, în acelaşi timp, să aranjeze condiţiile care să pregătească obiectul de învăţămînt sau conţinutul pentru experienţe care să satisfacă aceste nevoi şi să dezvolte aceste capacităţi. Planificarea trebuie să fie destul de flexibilă ca să permită un joc liber pentru individualitatea experienţei şi totuşi destul de fermă pentru a da o direcţie spre dezvoltarea continuă a puterii.

Prezenta ocazie este nimerită pentru a vorbi despre domeniul de activitate şi funcţia profesorului. Principiul că dezvoltarea experienţei se produce prin interacţiune semnifică faptul că educaţia este în mod esenţial un proces social. Această calitate se realizează în măsura în care indivizii formează un grup comunitar. Este absurd să excluzi profesorul de la participarea sa ca membru în grup. Ca cel mai matur membru al grupului el are o responsabilitate deosebită pentru conducerea interacţiunilor şi intercomunicaţiilor care constituie chiar viaţa grupului pe plan comunitar. Ideea că copiii sînt indivizi a căror libertate trebuie respectată în timp ce persoana mai matură nu trebuie să aibă nici o libertate este o idee prea absurdă pentru a mai avea nevoie de combatere. Tendinţa de a exclude profesorul de la o participare pozitivă şi importantă în direcţia activităţilor comunităţii al cărei membru este

reprezintă alt exemplu de reacţie de la o extremă la alta. Atunci cînd elevii constituiau mai mult o clasă decît un grup social, profesorul acţiona necesar din exterior şi nu ca un conducător al proceselor de schimb în care toţi participă. Cînd educaţia se bazează pe experienţă şi experienţa educativă este considerată ca fiind un proces social, situaţia se schimbă în mod radical. Profesorul pierde poziţia de şef extern sau diriguitor absolut, însă o cîştigă pe aceea de conducător al activităţilor de grup.

În discutarea conducerii jocurilor, ca un exemplu de control social normal, s-a menţionat prezenţa unui factor convenţional standardizat. Perechea acestui factor în viaţa şcolii se găseşte în problema manierelor, în special a bunelor maniere în manifestarea politeţii şi a curtoaziei. Cu cît ştim mai mult despre obiceiurile din diferite părţi ale lumii în diferite momente din istoria omenirii, cu atît mai mult învăţăm cît de mult diferă manierele de la loc la loc şi de la o perioadă la alta. Acest fapt dovedeşte că este implicat un factor convenţional considerabil. Dar nu există vreun grup în orice moment sau loc care să nu aibă un cod al manierelor cum ar fi, de exemplu, cel ce priveşte modurile potrivite de a saluta alte persoane. Forma particulară pe care o ia o convenţie nu are nimic fixat şi absolut în ea. însă existenţa unei forme de convenţie nu este ea însăşi o convenţie. Este un însoţitor regulat al tuturor relaţiilor sociale. în ultimă analiză este uleiul care previne sau reduce frecarea.

Desigur, este posibil ca aceste forme sociale să devină, cum spunem noi, „simple formalităţi[1]'. Ele pot deveni pur şi simplu o aparenţă exterioară fără nici o semnificaţie în spatele lor. însă evitarea unor forme rituale goale de relaţii sociale nu semnifică respingerea tuturor elementelor formale. Mai curînd indică necesitatea unei dezvoltări a formelor de relaţie care sînt în mod inerent specifice situaţiilor sociale. Vizitatorii unor şcoli progresiviste sînt şocaţi de lipsa de maniere pe care o întîlnesc. Cineva care cunoaşte situaţia mai bine este conştient că într-o oarecare măsură

absenţa lor se datoreşte interesului pasionat al copiilor de a continua ceea ce fac. în zelul lor, ei pot, de exemplu, să se izbească unii de alţii sau de vizitatori, fără un cuvînt de scuză. S-ar putea spune că această condiţie este mai bună decît o manifestare de formalism exagerat pur extern care însoţeşte lipsa intelectuală şi emoţională de interes din munca şcolară. Dar ea reprezintă totodată un eşec în educaţie, un eşec de a învăţa, una din cele mai importante lecţii ale vieţii, aceea a acomodării şi adaptării reciproce. Educaţia se desfăşoară într-un mod unilateral, deoarece atitudinile şi deprinderile sînt într-un proces de formare care în acest caz împiedică viitoarea învăţare ce izvorăşte din contactul şi comunicarea uşoară şi promptă cu ceilalţi.

NATURA LIBERTĂŢII

CU RISCUL DE A REPETA CEEA CE AM MAI AFIRMAT adesea, vreau să spun cîteva lucruri despre celălalt aspect al problemei controlului social, şi anume, natura libertăţii. Singura libertate care are o importanţă solidă este libertatea inteligenţei, adică, libertatea observaţiei şi a judecăţii exercitate în folosul scopurilor care în mod intrinsec sînt de valoare. Eroarea cea mai comună făcută în legătură cu libertatea este, cred, aceea de a o identifica cu libertatea mişcării sau cu aspectul extern sau fizic al activităţii. Acum, acest aspect extern şi fizic al activităţii nu poate fi separat de aspectul intern al activităţii, de libertatea gîndirii, dorinţei şi a scopului. Limitarea care a fost impusă acţiunii externe prin aranjamentele rigide ale sălilor de clasă tradiţionale, cu şirurile lor fixe de bănci şi cu regimul militar al elevilor, cărora li se permitea mişcarea numai la anumite semnale fixe a

avut ca efect o restrîngere a libertăţii intelectuale şi a celei morale. Procedeele cămăşii de forţă şi ale lanţurilor ocnaşilor trebuiau înlăturate dacă putea exista vreo şansă pentru creşterea indivizilor din sursele intelectuale de libertate, fără de care nu există nici o certitudine pentru o creştere normală, autentică şi continuă.

Dar rămîne totuşi faptul că o măsură crescută a libertăţii mişcării exterioare este un *mijloc* şi nu un scop. Problema educaţională nu este rezolvată atunci cînd acest aspect al libertăţii este obţinut. în măsura în care priveşte educaţia, totul depinde atunci de ceea ce se face cu această libertate adăugată. Cărui scop îi serveşte ea? Ce consecinţe decurg din ea? Să mă refer mai întîi la avantajele care rezidă în mod potenţial din creşterea libertăţii externe. în primul rînd, fără existenţa ei, este practic imposibil pentru un profesor să obţină cunoştinţe despre indivizii cu care are de-a face. Liniştea şi supunerea forţată îi împiedică pe elevi să-şi dezvăluie adevărata lor natură. O uniformitate artificială le este impusă. Ei pun aparenţa înaintea existenţei. Ei încurajează păstrarea unei aparenţe exterioare de atenţie, decor şi supunere. Şi oricine este familiarizat cu şcolile în care acest sistem predomină ştie bine că gîndurile, imaginaţia, dorinţele şi activităţile ascunse îşi desfăşoară cursul propriu în spatele acestei faţade. Ele se dezvăluiau profesorului numai atunci cînd un act nefavorabil ducea la descoperirea lor. Această situaţie extrem de artificială trebuie pusă doar în contrast cu relaţiile umane normale, din afara sălii de clasă, să zicem dintr-o familie bine condusă, pentru a aprecia cît de fatal este acest lucru pentru profesor în cunoaşterea şi înţelegerea indivizilor care sînt, se presupune, educaţi. Dar fără această înţelegere există doar o singură şansă întîmplătoare ca materialul de studiu şi metodele folosite în instrucţie să intre în casa unui individ astfel încît dezvoltarea minţii şi a caracterului său să fie realmente dirijată. Există un cerc vicios. Uniformitatea mecanică a studiilor şi metodelor creează un soi de imobilitate uniformă şi aceasta

reacţionează la uniformitatea perpetuă a studiului şi a răspunsurilor orale, întrucît în spatele acestei uniformităţi forţate tendinţele individuale operează pe căi nelegitime şi mai mult sau mai puţin interzise.
Celălalt avantaj important al libertăţii externe crescute se găseşte chiar în natura procesului de învăţare. S-a subliniat faptul că metodele vechi încurajau pasivitatea şi receptivitatea. Liniştea fizică încuraja enorm aceste trăsături. Singura cale de înlăturare a lor în şcoala standardizată este o activitate care este nereglementară şi poate nesupusă. Nu poate fi o linişte absolută într-un laborator sau atelier. Caracterul nonsocial al şcolii tradiţionale se vede în faptul că ea a înălţat tăcerea printre primele sale virtuţi. Desigur, există o activitate intelectuală intensă fără activitate corporală evidentă, însă capacitatea pentru o asemenea activitate intelectuală marchează o realizare comparativ tîrzie atunci cînd este menţinută o lungă perioadă. Trebuie prevăzute pentru tînăr intervale scurte de timp pentru o reflecţie liniştită. însă acestea sînt perioade de reflecţie autentică numai atunci cînd ele urmează după momente de acţiune mai evidentă şi sînt utilizate pentru a organiza ceea ce a fost obţinut în perioada de activitate în care mîinile şi alte părţi ale corpului, în afară de creier, sînt folosite. Libertatea de mişcare este de asemenea importantă ca un mijloc de menţinere a sănătăţii fizice şi mentale normale. Mai avem încă de învăţat din exemplul grecilor care înţelegeau clar relaţia dintre un corp sănătos şi o minte sănătoasă. Dar în toate privinţele menţionate libertatea acţiunii exterioare este un mijloc pentru libertatea judecăţii şi a puterii de a executa scopuri deliberat alese. Proporţia de libertate exterioară de care este nevoie variază de la individ la individ. Ea tinde în mod firesc să descrească odată cu o maturitate crescîndă, deşi absenţa ei completă împiedică chiar un individ matur de a avea contacte care îl vor înzestra cu elemente noi asupra cărora inteligenţa sa se poate exercita. Cantitatea şi calitatea acestui fel de

activitate liberă ca mijloc al creşterii este o problemă care trebuie să angajeze gîndirea educatorului la fiecare stadiu al dezvoltării.
Totuşi, nu poate exista o greşeală mai mare decît a trata o asemenea libertate ca un scop în sine. Ea tinde în acest caz să fie distrugătoare pentru activităţile cooperative comune care sînt sursa normală a ordinii. Dar, pe de altă parte, ea transformă libertatea care trebuie să fie pozitivă în ceva negativ. Căci libertatea lipsită de restricţie, aspectul negativ, trebuie preţuită numai ca un mijloc pentru o libertate care înseamnă putere: putere de a elabora scopuri, de a judeca înţelept, de a evalua dorinţele prin consecinţele care vor rezulta din acţiunea asupra lor; puterea de a selecta şi ordona mijloacele pentru a executa scopurile alese.
Impulsurile şi dorinţele naturale constituie în orice caz un punct de pornire. Dar nu există o creştere intelectuală fără o oarecare reconstruire, refacere a impulsurilor şi dorinţelor în forma în care se prezintă ele mai întîi. Această refacere implică inhibiţia impulsului în prima sa stare. Alternativa pentru inhibiţia impusă exterior este inhibiţia prin reflecţia şi judecata proprie a individului. Vechea expresie „opreşte-te şi gîndeşte[11] este psihologie pură. Căci gîndirea este o oprire a manifestării imediate a impulsului pînă cînd acel impuls a fost pus în legătură cu alte tendinţe posibile spre acţiune, astfel încît se formează un plan de activitate mai comprehensiv şi coerent. Unele din celelalte tendinţe spre acţiune duc la utilizarea ochiului, urechii şi mîinii pentru a observa condiţii obiective; altele rezultă în evocarea a ceea ce s-a petrecut în trecut. Gîndirea este astfel o amînare a acţiunii imediate, deoarece ea efectuează un control intern al impulsului printr-o unire a observaţiei şi memoriei, această unire fiind miezul reflecţiei. Ceea ce s-a spus explică înţelesul expresiei banale „autocontrol". Scopul ideal al educaţiei este crearea puterii de autocontrol. Dar simpla înlăturare a controlului extern nu este o garanţie pentru producerea autocontrolului. Este

uşor să cazi din lac în puţ. Cu alte cuvinte, este uşor să scapi de o formă de control extern numai pentru a te trezi într-o altă formă şi mai periculoasă de control extern. Impulsurile şi dorinţele care nu sînt ordonate de inteligenţă se află sub controlul împrejurărilor accidentale. Poate fi mai curînd o pierdere decît un cîştig faptul de a scăpa de sub controlul unei alte persoane numai pentru a te putea comporta conform celor impuse de fantezia şi capriciul imediat; adică, la discreţia impulsurilor în a căror formare judecata inteligentă nu a participat. O persoană a cărei conduită este controlată în acest mod are cel mai mult numai iluzia libertăţii. De fapt ea este dirijată de forţe pe care nu le stăpîneşte.

6 scopurilor implicate în studiul său. Dar sensul scopurilor şi ţelurilor nu iese în evidenţă şi nu se explică singur. Cu cît importanţa educaţională a scopurilor şi ţelurilor este mai accentuată, cu atît este mai important de a înţelege ce este un scop ; cum apare şi cum funcţionează în experienţă. Un scop autentic începe întotdeauna cu un impuls. Obstrucţia executării imediate a unui impuls îl transformă într-o dorinţă. Totuşi nici impulsul, nici dorinţa nu reprezintă un scop. Scopul este viziunea unei ţinte. Cu alte cuvinte implică previziunea consecinţelor care vor rezulta din acţiunea asupra impulsului. Previziunea consecinţelor implică operarea inteligenţei.[85] Aceasta cere, în primul rînd, observarea condiţiilor şi împrejurărilor obiective. Căci impulsul şi dorinţa produc consecinţe nu prin ele însele separat, ci prin interacţiunea sau cooperarea cu condiţiile înconjurătoare. Impulsul pentru o acţiune atît de simplă ca mersul este executat numai printr-o legătură activă cu terenul pe care ele se situează, în împrejurări obişnuite, nu trebuie să acordăm o

atenţie mare terenului. Intr-o situaţie dificilă trebuie să observăm foarte atent care sînt condiţiile, la fel ca în timpul ascensiunii pe un munte abrupt şi accidentat unde nu a fost trasată nici o potecă. Exercitarea observaţiei este o condiţie a transformării impulsului într-un scop. Ca şi la semnul pentru traversarea liniei ferate, trebuie să ne oprim, să privim, să ascultăm.

însă singură observaţia nu este suficientă. Trebuie să înţelegem *semnificaţia* a tot ceea ce vedem, auzim şi atingem. Semnificaţia constă din consecinţele care vor rezulta cînd se acţionează asupra a ceea ce se vede. Un sugar poate să *vadă* strălucirea unei flăcări şi de aceea să fie atras să o atingă. Semnificaţia flăcării nu este strălucirea ei, ci puterea ei de a arde, ca o consecinţă care va rezulta din atingerea ei. Putem fi conştienţi de consecinţe numai datorită experienţelor anterioare. în cazurile care ne sînt familiare datorită multor experienţe anterioare nu trebuie să ezităm de a ne aminti care au fost acele experienţe. O flacără ajunge să semnifice lumină şi căldură fără ca noi să trebuiască să gîndim la experienţe anterioare de căldură şi ardere. însă în cazuri nefamiliare, nu putem spune care vor fi consecinţele condiţiilor observate dacă nu trecem în revistă în minte experienţele trecute, dacă nu reflectăm asupra lor şi văzînd ce au ele similar cu cele prezente, ajungem să ne formăm o judecată despre ceea ce se poate aştepta în situaţia prezentă.

Formarea scopurilor este o operaţie intelectuală destul de complexă. Ea implică 1) observarea condiţiilor înconjurătoare ; 2) cunoştinţe despre ceea ce s-a întîmplat în situaţii similare din trecut, cunoştinţe obţinute unele din memorie şi altele din informarea, sfătuirea şi prevenirea din partea acelora care au dispus de o experienţă mai largă, şi 3) judecata care reuneşte ceea ce este observat şi ceea ce a fost amintit pentru a vedea ce semnifică acestea. Un scop diferă de un impuls şi o dorinţă originală prin traducerea sa într-un plan şi o

metodă de acţiune bazate pe prevederea consecinţelor acţionării într-un anumit fel în condiţii observate date. „Dacă dorinţele ar fi cai, cerşetorii ar călări". Dorinţa pentru ceva poate fi intensă. Ea poate fi atît de puternică încît să nu ţină seama de evaluarea consecinţelor care vor urma acţiunii asupra ei. Asemenea întîmplări nu oferă modelul pentru educaţie. Problema educaţională crucială este aceea a realizării amînării acţiunii imediate în sensul dorinţei pînă cînd au intervenit observaţia şi judecata. Dacă nu greşesc, acest punct este semnificativ pentru conducerea şcolilor progresiviste. Accentul excesiv asupra activităţii ca un scop în sine în loc de activitatea *inteligentă* duce la identificarea libertăţii cu executarea imediată a impulsurilor şi dorinţelor. Această identificare este justificată de o confuzie între impuls şi scop; deşi, după cum s-a spus, nu există scop dacă acţiunea deschisă nu este amînată, pînă cînd nu există o prevedere a consecinţelor transformării impulsului în execuţie — o prevedere care este imposibilă fără observare, informare şi judecată. Simpla previziune, chiar dacă ia forma unei predicţii exacte, nu este, desigur, suficientă. Anticiparea intelectuală, ideea consecinţelor, trebuie să fuzioneze cu dorinţa şi impulsul pentru a dobîndi o forţă motrice. Atunci imprimă o direcţie pentru ceea ce altfel este orb, în timp ce dorinţa imprimă ideilor elan şi avînt. Atunci o idee devine un plan în şi pentru o activitate ce trebuie realizată. Să presupunem un om care doreşte să-şi făurească un nou cămin, să zicem construind o casă. Nu are importanţă cît de puternică este dorinţa sa, dacă ea nu poate fi realizată direct. Omul trebuie să-şi facă o idee despre genul de casă pe care o doreşte, incluzînd numărul şi aranjarea camerelor etc. El trebuie să întocmească un plan şi să facă un plan de detaliu cu specificaţii. Toate acestea ar putea fi un amuzament inului, pentru ocuparea timpului liber, dacă individul nu-şi întocmeşte inventarul resurselor. El trebuie să ia în considerare relaţia dintre fondurile sale şi creditul disponibil pe de o parte şi execuţia planului pe de

alta. Trebuie să exploreze locurile disponibile, preţul lor, apropierea lor de locul său de muncă, de o vecinătate corespunzătoare, de facilităţi şcolare şi aşa mai departe. Toate lucrurile luate în considerare: posibilitatea sa de a plăti, mărimea şi nevoile familiei, aşezarea posibilă a casei etc., etc. sînt fapte obiective. Ele nu fac parte din dorinţa originală. însă ele trebuie luate în considerare şi judecate pentru ca o dorinţă să poată fi convertită într-un scop şi scopul într-un plan de acţiune.[86] Toţi avem dorinţe, cel puţin toţi care nu au devenit patologici în aşa măsură încît să fie complet apatici. Aceste dorinţe sînt izvoare motrice ultime ale acţiunii. Un om de afaceri de profesie doreşte să reuşească în cariera sa; un general doreşte să cîştige o bătălie; un părinte să aibă un cămin confortabil pentru familia sa şi să-şi educe copiii; şi aşa mai departe la infinit. Intensitatea dorinţei măsoară forţa eforturilor care vor apărea. însă dorinţele sînt castele de nisip dacă ele nu sînt traduse în mijloacele prin care ele pot fi realizate. Problema *cît de repede* sau a mijloacelor ia locul unei ţinte proiectate imaginativ" şi, deoarece mijloacele sînt obiective, ele trebuie să fie studiate şi înţelese pentru a putea fi elaborat un scop autentic.

Educaţia tradiţională tindea să ignore importanţa impulsului şi a dorinţei personale ca izvoare motrice. Dar acest lucru nu este un motiv pentru care educaţia progresivistă trebuie să identifice impulsul şi dorinţa cu scopul şi în acest fel să treacă uşor peste necesitatea unei observaţii atente, a unui cîmp larg de informaţie şi a judecăţii, dacă elevii trebuie să participe la formarea scopurilor care îi activează. într-o schemă *educaţională,* producerea dorinţei şi a impulsului nu reprezintă ţinta finală. Ea reprezintă o ocazie şi o cerinţă pentru formarea unui plan şi a unei metode de activitate. Repet, un astfel de plan poate fi format numai prin studiul condiţiilor şi prin obţinerea tuturor informaţiilor semnificative. Obligaţia profesorului este să înţeleagă că se profită de ocazie. Întrucît libertatea rezidă în

operaţiile observaţiei şi judecăţii inteligente prin care un scop se dezvoltă, orientarea dată de profesor exercitării inteligenţei elevului este un sprijin pentru libertate, nu o restricţie. Uneori, profesorilor pare să le fie teamă chiar şi să sugereze membrilor unui grup ceva în legătură cu ceea ce ar trebui să facă. Am auzit de cazuri în care copiii sînt înconjuraţi de obiecte şi materiale şi apoi lăsaţi în întregime în voia lor, profesorul nefiind dispus să sugereze chiar şi ceea ce s-ar putea face cu materialele numai de teamă să nu încalce libertatea. Atunci, de ce să te mai îngrijeşti de materiale, căci şi ele sînt o sursă de sugestii ? Dar ceea ce este mai important este că sugestia la care acţionează elevii trebuie în orice caz să vină de undeva. Este imposibil de înţeles de ce o sugestie de la cineva care are o experienţă mai mare şi un orizont mai larg nu ar fi cel puţin la fel de validă ca sugestia ce izvorăşte dintr-o sursă mai mult sau mai puţin accidentală.

Desigur este posibil să se abuzeze de funcţie şi să se forţeze activitatea tînărului pe canale care exprimă mai curînd scopul profesorului decît pe acela al elevilor. Dar pentru adult modalitatea de a evita această primejdie nu este aceea de a se retrage în întregime. Pentru profesor, modalitatea este în primul rînd să fie conştient în mod inteligent de capacităţile, nevoile şi experienţele anterioare ale celor pe caro îi instruieşte şi, în al doilea rînd, să permită sugestiei făcute să se dezvolte într-un plan şi un proiect prin intermediul sugestiilor viitoare emise şi organizate într-un întreg de către membrii grupului. Cu alte cuvinte, planul este o întreprindere co-operativă, nu o impunere. Sugestia profesorului nu este un tipar pentru un rezultat fix, ci un punct de plecare ce trebuie dezvoltat într-un plan prin contribuţia experienţei tuturor celor angajaţi în procesul de învăţare. Dezvoltarea se produce printr-un schimb reciproc, profesorul primind, dar nefiindu-i teamă să şi transmită. Problema esenţială este aceea ca scopul să se amplifice şi să capete contur prin intermediul inteligenţei sociale.

ÎN MOD SUCCINT S-A FĂCUT ALUZIE DE CÎTEVAORI la condiţiile obiective implicate în experienţă şi la funcţia lor în promovarea sau în frînarea creşterii îmbogăţite a experienţei viitoare. Prin implicare, aceste condiţii obiective, fie că e vorba de cele ale observaţiei, memoriei, informaţiei obţinute de la alţii sau de cele ale imaginaţiei, au fost identificate cu conţinutul studiului şi al învăţării; vorbind mai în general, cu materia programei de învăţămînt. Totuşi, nimic nu a fost spus pînă acum în mod explicit despre conţinutul obiectului de învăţămînt ca atare. Acest subiect va fi acum discutat. O consideraţie reiese clar atunci cînd educaţia este concepută în termenii experienţei. Tot ceea ce se poate numi un studiu, fie aritmetică, istorie, geografie sau una din ştiinţele naturii, trebuie să provină din materiale care la început sînt incluse în domeniul experienţei vieţii obişnuite. In această privinţă, noua educaţie contrastează puternic cu procedeele care încep cu fapte şi adevăruri care se află în afara şirului de experienţe al celor instruiţi, şi care, de aceea, au probleme în descoperirea căilor şi mijloacelor de a le aduce în cîmpul experienţei. Fără îndoială, una din cauzele principale ale succesului mare al noilor metode în educaţia elementară timpurie a fost respectarea principiului contrar.

Dar descoperirea materialului pentru învăţare în cadrul experienţei este numai primul pas. Pasul următor este dezvoltarea progresivă a experienţei deja trăite într-o formă mai intensă şi mai bogată, precum şi mai organizată, o formă care se apropie treptat de aceea în care obiectul de învăţămînt este prezentat persoanei mature, abile. Faptul că această schimbare este posibilă fără a se abate de la legătura organică a educaţiei cu experienţa este reflectat de situaţia că această schimbare se produce în afara şcolii şi separat de educaţia formală. Pruncul, de exemplu, începe cu un mediu de obiecte care este foarte restrîns în spaţiu şi

timp. Acest mediu se extinde ferm prin forţa inerentă experienţei însăşi fără ajutorul instrucţiei şcolare. Pe măsură ce pruncul învaţă să atingă, să se tîrască, să meargă şi să vorbească, conţinutul intrinsec al experienţei sale se lărgeşte şi se adînceşte. El vine în legătură cu noi obiecte şi evenimente care declanşează noi puteri în timp ce exercitarea acestor puteri perfecţionează şi extinde conţinutul experienţei sale. Spaţiul de viaţă şi duratele vieţii sînt extinse. Mediul, lumea experienţei, creşte continuu mai largă şi ca să zicem aşa, mai consistentă. Educatorul care primeşte copilul la sfîrşitul acestei perioade trebuie să găsească căile pentru a face conştient şi deliberat ceea ce „natura[11] înfăptuieşte în primii ani de viaţă.

Abia dacă e necesar să se insiste asupra primei din cele două condiţii care au fost indicate. Este un precept cardinal al curentului recent de educaţie ca începutul instruirii să se facă în raport cu experienţa pe care elevii o au de acum acumulată; ca această experienţă şi capacităţile care au fost dezvoltate în decursul ei să ofere punctul de plecare pentru orice proces ulterior de învăţare. Nu sînt atît de sigur că celeilalte condiţii, cea a dezvoltării metodice spre extinderea şi organizarea conţinutului prin creşterea experienţei, i se acordă o atenţie la fel de mare. Totuşi, principiul continuităţii experienţei educative pretinde ca să se acorde o egală reflecţie şi atenţie soluţionării acestui aspect al problemei educaţionale. Fără îndoială, această fază a problemei este mai dificilă decît cealaltă. Aceia care au de-a face cu copilul preşcolar, cu copilul din grădiniţă şi cu băiatul şi fata din primii ani ai şcolii primare nu au dificultăţi prea mari în determinarea seriei de experienţe anterioare sau în descoperirea activităţilor care se leagă în moduri vitale de ea. Ambii factori enumeraţi oferă educatorului dificultăţi sporite în activitatea cu copiii mai mari. Este mai greu de depistat experienţa de bază a indivizilor şi mai greu de descoperit modul în care conţinuturile cuprinse deja în acea experienţă vor fi orientate în

aşa fel încît să conducă spre domenii mai largi şi mai bine organizate.
Este o greşeală să presupui că principiul atragerii experienţei spre ceva diferit este satisfăcută în mod adecvat numai oferind elevilor cîteva experinţe noi, mai mult decît prin înţelegerea faptului că ei au o abilitate şi uşurinţă mai mare atunci cînd se ocupă de lucruri cu care sînt deja familiarizaţi. De asemenea este esenţial ca obiectele şi evenimentele noi să fie relaţionate intelectual cu cele ale experienţelor anterioare, şi acest lucru înseamnă să se înregistreze un progres în articularea conştientă a faptelor şi ideilor. Astfel devine o atribuţie a educatorului faptul de a selecta acele lucruri din seria experienţei existente care sînt promiţătoare şi asigură potenţialitatea prezentării unor noi probleme, menite să stimuleze unele căi noi de observaţie şi judecată, extinzînd cîmpul experienţei ulterioare. El trebuie să considere în mod constant ceea ce este deja cîştigat nu ca un dat rigid, ci ca un factor şi un mijloc pentru deschiderea unor noi domenii, care emit noi exigenţe asupra forţelor existente ale observaţiei şi ale utilizării inteligente a memoriei. Coerenţa în creştere trebuie să fie cuvîntul său constant de ordine.
Mai mult decît membrul oricărei alte profesiuni, educatorul este interesat să privească mai mult în viitor. Medicul poate considera că şi-a făcut meseria atunci cînd a restabilit sănătatea unui pacient. El are neîndoielnic obligaţia de a-1 sfătui cum să trăiască în aşa fel încît să evite tulburări similare în viitor. însă, la urma urmei, călăuzirea vieţii este treaba personală a pacientului şi nu a medicului; şi ceea ce este mai important pentru chestiunea de faţă este faptul că în măsura în care medicul se ocupă el însuşi cu instruirea şi sfătuirea privitoare la viitorul pacientului său, el îşi asumă funcţia de educator. Avocatul se ocupă cu cîştigarea unui proces pentru clientul său, sau cu scoaterea a- cestuia din vreo complicaţie în care s-a vîrît singur. Dacă el îşi depăşeşte atribuţiile dincolo de cazul prezentat, devine el însuşi un

educator. Educatorul prin însăşi natura muncii sale este obligat să înţeleagă propria sa activitate în termenii realizării sau nerealizării, pentru un viitor ale cărui elemente sînt înlănţuite cu cele ale prezentului.
Repet, aici problema pentru educatorul progresivist este mult mai dificilă decît pentru profesorul din şcoala tradiţională. Acesta din urmă trebuia într-adevăr să privească în viitor. Dar dacă personalitatea şi entuziasmul său nu-1 conduceau dincolo de limitele şcolii tradiţionale, el se declara satisfăcut în alternativa că putea reflecta asupra perioadei următoare de examinare sau la promovarea în clasa următoare. Viitorul putea fi examinat în lumina factorilor care se aflau în cadrul cerinţelor sistemului şcolar aşa cum exista acesta. Profesorului care leagă strîns educaţia cu experienţa reală îi revine obligaţia unei activităţi mai serioase şi mai dificile. El trebuie să fie conştient de potenţialităţile elevilor pentru a-i conduce în domenii noi care aparţin experienţelor deja avute şi trebuie să utilizeze această cunoaştere în calitate de criteriu propriu pentru selecţia şi pregătirea condiţiilor care influenţează experienţa lor prezentă.
Deoarece studiile şcolii tradiţionale constau dintr-un conţinut selectat şi aranjat pe baza interpretărilor adulţilor cu privire la ceea ce ar fi folositor pentru tînăr cîndva în viitor, materialul de învăţat era stabilit în afara experienţei de viaţă a elevului. în consecinţă, trebuia să se mulţumească cu trecutul; el era aşa cum s-a dovedit folositor pentru oamenii din epoci trecute. Prin reacţie faţă de o extremă opusă, la fel de regretabilă pe cît de naturală era probabil în acel caz, ideea sănătoasă că educaţia şi-ar extrage materialele din experienţa prezentă şi ar permite elevului să înfrunte problemele prezentului şi viitorului a fost adesea convertită în ideea că şcolile progresiviste pot într-o foarte mare măsură să ignore trecutul. Dacă prezentul ar putea fi izolat de trecut, această concluzie ar fi întemeiată. însă realizările

trecutului oferă singurele mijloace disponibile pentru înţelegerea prezentului. Aşa cum individul trebuie să scotocească în memorie în legătură cu propriul său trecut pentru a înţelege condiţiile în care el se găseşte în mod individual, tot astfel rezultatele şi problemele vieţii sociale prezente se află într-o relaţie atît de intimă şi directă cu trecutul încît elevii nu pot fi pregătiţi pentru a înţelege aceste probleme sau calea cea mai bună de a le face faţă fără a cerceta rădăcinile lor în trecut. Cu alte cuvinte, principiul întemeiat că obiectivele învăţării se află în viitor şi elementele sale imediate în experienţa prezentă poate fi pus în practică numai în măsura în care experienţa prezentă este extinsă, ca să ne exprimăm aşa, înapoi. Ea se poate extinde în viitor numai dacă este de asemenea lărgită pentru a include trecutul. Dacă timpul ar permite, discutarea rezultatelor politice şi economice pe care generaţia actuală va fi obligată să le înfrunte în viitor ar face această afirmaţie precisă şi concretă. Natura rezultatelor nu poate fi înţeleasă dacă nu ştim cum s-au produs ele. Instituţiile şi obiceiurile, care există în prezent şi care dau naştere relelor şi tulburărilor sociale prezente, nu răsar peste noapte. Ele au o lungă istorie în urma lor. încercarea de a avea de-a face cu ele, numai pe baza a ceea ce este evident în prezent, este nevoită să conducă la adoptarea unor măsuri superficiale care în final vor face problemele existente mai acute şi mai greu de rezolvat. Metodele elaborate numai pe baza cunoaşterii prezentului izolat de trecut reprezintă pandantul superficialităţii nechibzuite din comportarea individuală. Ieşirea din sistemele scolastice care au considerat trecutul un scop în sine înseamnă a face din familiarizarea cu trecutul *un mijloc* pentru a înţelege prezentul. Atîta vreme cît această problemă nu e rezolvată, divergenţa actuală a ideilor şi practicilor educaţionale va continua. Pe de o parte, vor exista reacţionari care vor susţine că principala, dacă nu singura obligaţie a educaţiei este transmiterea moştenirii culturale.

Pe de altă parte, vor exista aceia care vor considera că trebuie să ignorăm trecutul şi să avem de-a face numai cu prezentul şi viitorul.
Faptul că pînă în prezent punctul cel mai slab în şcolile pro- gresiviste se află în problema selecţiei şi organizării conţinutului intelectual, este, cred, inevitabil în aceste împrejurări. Pe cît este de inevitabil, pe atît este de corect şi de adevărat faptul că ele trebuie să se elibereze de materialul bazat pe prejudecăţi dinainte stabilite, care forma obiectul principal al vechii educaţii. în plus, cîmpul experienţei este foarte larg şi variază în conţinuturile sale de la loc la loc şi de la perioadă, la perioadă. Nu poate fi nici vorbă de o singură programă de învăţămînt pentru toate şcolile progresiviste; ar însemna abandonarea principiului fundamental al legăturii cu experienţele de viaţă. în afară de aceasta, şcolile progresiviste sînt noi. Ele au avut cu puţin mai mult de o generaţie în care să se dezvolte. O anumită cantitate de nesiguranţă şi lipsă de precizie în alegerea şi organizarea conţinutului obiectului de învăţămînt este, de aceea, ceea ce era de aşteptat. Nu există o bază pentru o critică sau o nemulţumire fundamentală.
Există totuşi o bază pentru o critică justificată atunci cînd mişcarea continuă a educaţiei progresiviste nu reuşeşte să recunoască că problema alegerii şi organizării conţinutului pentru studiu şi învăţare este fundamentală. Improvizaţia care se foloseşte de ocazii speciale împiedică predarea şi învăţarea să fie stereotipe şi moarte. însă materialul de bază al studiului nu poate fi învăţat într-un mod superficial. împrejurările care nu sînt şi nu pot fi prevăzute trebuie să apară oriunde există libertate intelectuală. Ele trebuie folosite. Dar există o diferenţă netă între a le folosi în dezvoltarea unei linii continue de activitate şi a le lăsa să producă materialul de bază al învăţării.
Dacă o experienţă dată nu conduce într-un domeniu necunoscut, nu apar probleme, deşi ele sînt acelea ce stimulează gîndirea. Faptul că condiţiile existente în experienţa prezentă trebuie

să fie utilizate ca surse generatoare de probleme este o caracteristică care diferenţiază educaţia bazată pe experienţă de educaţia tradiţională. Căci la aceasta din urmă, problemele erau stabilite din afară. Totuşi, creşterea depinde de prezenţa dificultăţii ce trebuie depăşită prin exercitarea inteligenţei. încă odată, se include în responsabilitatea educatorului să înţeleagă în mod egal două fapte: în primul rînd, că problema izvorăşte din condiţiile experienţei trăite în prezent şi că ea este la nivelul capacităţii elevilor; şi în al doilea rînd, că ea este atît de mare încît trezeşte în elev o căutare activă de informaţie şi de producere de idei noi. Faptele şi ideile noi astfel obţinute devin baza unor experienţe ulterioare în care apar noi probleme. Procesul se manifestă sub forma unei spirale continue. Legătura inevitabilă a prezentului cu trecutul este un principiu a cărui aplicare nu poate fi limitată la un studiu al istoriei. Să ne referim la ştiinţele naturale, de exemplu. Viaţa socială contemporană este ceea ce este într-o foarte mare măsură datorită rezultatelor aplicării ştiinţei fizice. Experienţa fiecărui copil şi tînăr, la ţară şi la oraş, este ceea ce este în realitatea ei prezentă datorită aplicaţiilor în care se utilizează electricitatea, căldura şi procesele chimice. Un copil nu mănîncă un fel de mîncare care nu include în prepararea şi asimilarea ei principii chimice şi fiziologice. El nu citeşte la lumină artificială sau nu se plimbă cu maşina sau cu trenul fără să fie în contact cu operaţii şi procese pe care ştiinţa le-a generat.

Este un principiu educaţional sănătos ca elevii să facă cunoştinţă cu un conţinut ştiinţific şi să fie iniţiaţi în faptele şi legile sale prin familiarizarea cu aplicaţiile sociale cotidiene. Adeziunea la această metodă nu reprezintă numai calea cea mai directă spre înţelegerea ştiinţei însăşi, ci pe măsură ce elevii devin mai maturi, este şi drumul cel mai sigur spre înţelegerea problemelor economice şi industriale ale societăţii actuale. Căci ele sînt într-o

foarte mare măsură produsele aplicării ştiinţei în producţia şi distribuţia mărfurilor şi serviciilor, întrucît aceste procese sînt factorul cel mai important în determinarea relaţiilor prezente ale fiinţelor umane şi ale grupurilor sociale între ele. Este absurd atunci să susţii că procese similare celor studiate în laboratoare şi institute de cercetare nu fac parte din experienţa de viaţă zilnică a tînărului şi de aceea nu intră în sfera educaţiei bazate pe experienţă. Faptul că persoana imatură nu poate studia fenomene şi principii ştiinţifice în modul în care experţii maturi le studiază este evident. Dar acest fapt, în loc să-l scutească pe educator de responsabilitatea de a utiliza experienţele actuale astfel încît elevii să poată fi conduşi treptat, prin extragerea de fapte şi legi, la o experienţă de ordin ştiinţific, ridică una din problemele sale principale.
Căci, dacă este adevărat că experienţa actuală în toate detaliile ei şi de asemenea pe scară largă este ceea ce este, datorită aplicării ştiinţei, mai întîi în procesele de producţie şi distribuţie a bunurilor şi serviciilor şi apoi în relaţiile pe care fiinţele umane le susţin social unele cu altele, este imposibil să obţinem o înţelegere a forţelor sociale actuale (fără de care ele nu pot fi stăpînite şi conduse) independent de o educaţie care să conducă pe cei ce învaţă la cunoaşterea unora şi aceloraşi fapte şi principii care, în organizarea lor finală constituie domeniul ştiinţelor. Nici importanţa principiului potrivit căruia elevii trebuie conduşi la familiarizarea cu un conţinut ştiinţific nu dispare odată cu iniţierea în evenimentele sociale actuale. Metodele ştiinţei indică de asemenea calea spre măsurile şi metodele cu ajutorul cărora o ordine socială mai bună poate fi instaurată. Aplicaţiile ştiinţei care au produs într-o mare măsură condiţiile sociale actuale nu epuizează domeniul lor posibil de aplicare. Căci pînă acum ştiinţa a fost aplicată mai mult sau mai puţin întîmplător şi sub influenţa unor scopuri, precum puterea şi avantajul particular, care sînt o moştenire de la instituţiile unei epoci preştiinţifice.
Ni se spune aproape zilnic şi din multe surse că

este imposibil pentru fiinţele umane să-şi conducă viaţa lor comunitară în mod inteligent. Ni se spune că, pe de o parte, complexitatea relaţiilor umane, interne şi internaţionale, şi pe de altă parte, faptul că fiinţele umane sînt în mare măsură înzestrate cu emoţii şi deprinderi, fac imposibilă o planificare şi conducere socială pe scară largă bazată pe inteligenţă. Această opinie ar fi mai credibilă dacă ar fi fost întreprins vreodată vreun efort sistematic, începînd cu educaţia timpurie şi condus mai departe prin studiul şi învăţarea continuă a tînărului, cu intenţia de a face metoda inteligenţei, uzitată în ştiinţă, suverană în educaţie. Nu există nimic în natura inerentă a deprinderii care să împiedice metoda inteligentă să devină ea însăşi o deprindere; şi nu există nimic în natura emoţiei care să împiedice dezvoltarea unui ataşament emoţional intens faţă de metodă.

Cazul ştiinţei este folosit aici ca un exemplu al selecţiei progresiviste a conţinutului inerent experienţei actuale cu privire la organizare: o organizare care este liberă, nu impusă din afară, deoarece este în acord cu creşterea experienţei înseşi. Folosirea conţinutului ştiinţific din experienţa actuală de viaţă a elevului este poate cel mai bun exemplu care poate fi corelat cu principiul de bază al utilizării experienţei existente ca mijloc de a conduce elevii spre o lume înconjurătoare fizică şi umană, mai largă, mai pură şi mai bine organizată, decît se află în experienţele din care îşi trage seva creşterea educativă. Lucrarea recentă a lui Hogben,[87] *Matematica pentru milion,* arată modul în care matematica, dacă este tratată ca o oglindă a civilizaţiei si un factor principat în progresul ei, poate contribui la scopul dorit, în aceeaşi măsură ca şi ştiinţele fizice. în orice caz, idealul de bază este acela al organizării progresiviste a cunoaşterii. Probabil că vom întîlni filosofiile *sau-sau* cel mai acut active tocmai cu privire la organizarea cunoaşterii. în practică chiar dacă nu întocmai la fel, se susţine adesea că deoarece educaţia tradiţională se baza pe o concepţie a organizării cunoaşterii care nesocotea

aproape complet experienţa actuală, vie, educaţia bazată pe experienţa vie trebuie să nesocotească organizarea faptelor şi ideilor.

Cînd, acum o clipă, am numit *ideal* această organizare, ne-am referit, pe latura negativă, la faptul că educatorul nu poate începe cu cunoştinţele deja organizate şi să treacă la transmiterea lor în doze. Dar, ca ideal, procesul activ al organizării faptelor şi ideilor este un proces educaţional mereu prezent. Nici o experienţă care nu tinde atît spre cunoaşterea mai multor fapte şi întreţinerea mai multor idei, cît şi spre o aranjare mai bună şi mai ordonată a lor, nu este educativă. Nu este adevărat că organizarea este un principiu străin experienţei. Altfel experienţa ar fi atît de dispersivă încît ar fi haotică. Experienţa copiilor mici se centrează în jurul persoanelor şi a familiei. Psihiatrii ştiu că perturbarea ordinii normale a relaţiilor din familie este o sursă fertilă de tulburări ulterioare de natură mentală şi emoţională — un fapt care atestă realitatea acestui fel de organizare. Unul din progresele mari în educaţia timpurie, din grădiniţe şi primele clase este faptul că ea conservă centrul social şi uman al organizării experienţei, în locul mai vechii schimbări violente a centrului de gravitate. însă una din problemele nerezolvate ale educaţiei este modularea ca în muzică. în cazul educaţiei, modularea înseamnă mişcarea de la un centru social şi uman spre o schemă de organizare mai obiectiv intelectuală, păstrînd, totuşi, totdeauna în minte faptul că organizarea intelectuală nu este un scop în sine, ci este mijlocul prin care relaţiile sociale, în mod distinct relaţii umane, pot fi înţelese şi ordonate mai inteligent.

Cînd educaţia se bazează în teorie şi practică pe experienţă, se înţelege de la sine că conţinutul organizat de cunoştinţe ale adultului şi specialistului nu poate asigura punctul de pornire. Totuşi, el reprezintă scopul spre care educaţia trebuie să se îndrepte mereu. Este prea puţin necesar să spunem că unul din principiile cele mai fundamentale ale organizării ştiinţifice a

cunoaşterii este principiul cauzei şi efectului. Felul în care acest principiu este înţeles şi formulat de specialist este desigur foarte diferit de felul în care poate fi abordat el în experienţa tînărului. însă nici relaţia şi nici înţelegerea sensului său nu sînt străine experienţei chiar a copilului mic. Cînd un copil de doi sau trei ani învaţă să nu se apropie prea mult de o flacără şi totuşi să se apropie de o sobă într-o asemenea măsură încît să poată recepta căldura, el înţelege şi foloseşte relaţia cauzală. Nu există o activitate intelectuală care să nu se supună cerinţelor relaţiei, şi ea este inteligentă în măsura în care nu numai că se supune, dar le şi are în vedere conştient.

în formele timpurii ale experienţei relaţia cauzală nu se oferă în abstract, ci în forma relaţiei dintre mijloacele folosite şi scopurile atinse; a relaţiei dintre mijloace şi consecinţe. Creşterea capacităţii de judecată şi înţelegere reprezintă în mod esenţial o creştere în capacitatea de a formula scopuri şi de a selecta şi orîndui mijloace pentru realizarea lor. Experienţele cele mai elementare ale tînărului sînt saturate cu cazuri ale relaţiei mijloc-consecinţă. Nu există o mîncare gătită sau o sursă de iluminat folosită care să nu exemplifice această relaţie. Dificultatea în educaţie nu este absenţa situaţiilor în care relaţia cauzală este exemplificată în relaţia mijloacelor şi consecinţelor. Eşecul de a utiliza situaţiile astfel încît elevul să fie condus la înţelegerea relaţiei în cazurile date ale experienţei este, totuşi, prea comun. Logicianul denumeşte „analiză şi sinteză'[1] operaţiile prin care sînt alese şi organizate mijloacele în legătură cu un scop.

Acest principiu determină fundamentul ultim pentru utilizarea *activităţilor* în şcoală. Nimic nu poate fi mai absurd pe plan educaţional decît să pledezi pentru o varietate de ocupaţii active în şcoală în timp ce condamni necesitatea organizării progresiviste a informaţiei şi ideilor. Activitatea inteligentă diferă de activitatea fără scop prin faptul că ea implică selecţia mijloacelor — analiza — din varietatea de condiţii prezente, şi orînduirea lor — sinteza —, pentru a atinge un obiectiv sau un

scop plănuit.
Este un fapt evident: cu cît mai imatur este cel ce învaţă, cu atît mai simple trebuie să fie scopurile avute în vedere şi mai rudimentare mijloacele folosite. însă principiul organizării activităţii în funcţie de o percepere a relaţiei consecinţelor cu mijloacele se aplică chiar şi la copilul foarte mic. Altfel o activitate încetează de a fi educativă deoarece este oarbă. La o maturitate crescută problema interrelaţiei mijloacelor devine mai urgentă. în măsura în care observaţia inteligentă este transferată de la relaţia mijloacelor cu scopurile la o problemă mai complexă a relaţiei mijloacelor între ele, ideea cauzei şi efectului devine evidentă şi explicită. Justificarea finală a atelierelor, bucătăriilor etc. în şcoală constă nu numai în faptul că ele oferă un prilej pentru activitate, ci şi că ele asigură ocazia pentru *felul* de activitate sau pentru dobîndirea abilităţilor motorii care obligă elevii să ţină seama de relaţia mijloacelor şi scopurilor şi apoi să examineze modul în care lucrurile interacţionează unele cu altele pentru a produce efecte precise. în principiu este un lucru similar cu rolul laboratoarelor în cercetarea ştiinţifică. Dacă problema organizării intelectuale nu poate fi rezolvată pe baza experienţei, se produce sigur o reacţie faţă de metodele de organizare impuse din afară. Există deja semne evidente ale acestei reacţii. Ni s-a spus că şcolile noastre vechi sau noi, nu reuşesc să îndeplinească principala sarcină. Ele nu dezvoltă, se spune, capacitatea de discernămînt critic şi abilitatea de a raţiona. Abilitatea de a gîndi este înăbuşită, ni s-a spus, prin acumularea de informaţie nedigerată de diferite genuri şi prin încercarea de a dobîndi forme de priceperi care vor fi imediat folositoare în afaceri şi în lumea comercială. Ni s-a spus că aceste rele izvorăsc din influenţa ştiinţei şi din exagerarea cerinţelor

actuale în detrimentul moştenirii culturale testate din trecut. Se susţine că ştiinţa şi metodele ei trebuie să fie subordonate; că trebuie să ne întoarcem la logica principiilor prime absolute exprimate în logica lui Aristotel şi Sf. Toma, pentru ca tinerii să poată să aibă un sprijin sigur în viaţa lor intelectuală şi morală şi să nu fie la cheremul oricărui vînt trecător care bate.
Dacă metoda ştiinţei ar fi fost întotdeauna în mod constant şi continuu aplicată în munca zilnică a şcolii la toate obiectele, aş fi mult mai impresionat de acest apel emoţional decît sînt. La bază sînt numai două alternative între care educaţia trebuie să aleagă pentru a nu acţiona fără scop. Una din ele este exprimată de încercarea de a determina educatorii să revină la metodele şi idealurile intelectuale care au apărut cu secole înainte de dezvoltarea metodei ştiinţifice. Apelul poate fi temporar încununat de succes într-o perioadă în care nesiguranţa generală, emoţională şi intelectuală ca şi cea economică este răspîndită. Pentru că în aceste condiţii dorinţa de a se bizui pe o autoritate constituită este activă. Cu toate acestea, alternativa nu mai este în aşa măsură la curent cu toate condiţiile vieţii moderne încît cred că este o nebunie să cauţi salvarea în această direcţie. Cealaltă alternativă este utilizarea sistematică a metodei ştiinţifice ca model şi ideal al explorării şi exploatării inteligente a potenţialităţilor proprii experienţei.
Metoda abordată este revelatoare cu o deosebită forţă pentru şcolile progresiviste. Eşecul în a acorda o atenţie constantă dezvoltării conţinutului intelectual al experienţelor şi în a obţine o organizare mereu crescîndă a faptelor şi ideilor poate în final numai să întărească tendinţa spre revenire reacţionară la autoritarismul intelectual şi moral. în prezent nu este nici timpul, nici locul pentru o cercetare asupra metodei ştiinţifice. însă anumite trăsături ale ei sînt atît de strîns legate de orice schemă educaţională bazată pe experienţă, încît ele trebuie remarcate.

în primul rînd, metoda experimentală a ştiinţei acordă ideilor în sine, o mai mare importanţă, decît o fac alte metode. Nu există ceva cu accepţie de experiment în sens ştiinţific atît timp cît acţiunea nu este orientată de o idee conducătoare. Faptul că ideile folosite sînt ipoteze, nu adevăruri ultime, este motivul pentru care ideile sînt apărate şi testate cu mai multă gelozie în ştiinţă decît oriunde. în momentul în care ele sînt considerate drept adevăruri prime în sine încetează existenţa oricărui motiv pentru examinarea lor scrupuloasă. Ca adevăruri fixe ele trebuie să fie acceptate şi cu aceasta s-a terminat. Dar ca ipoteze, ele trebuie să fie mereu testate şi revizuite, cerinţă care reclamă ca ele să fie formulate cu precizie.
în al doilea rînd, ideile sau ipotezele sînt testate prin consecinţele pe care le produc cînd sînt puse în aplicare. Acest fapt înseamnă că consecinţele acţiunii trebuie observate cu atenţie şi cu discernămînt. O activitate care nu este verificată prin observarea a ceea ce decurge din ea poate fi temporar savurată. însă din punct de vedere intelectual ea nu duce la nici un rezultat.
Ea nu asigură cunoştinţe despre situaţiile în care se produce acţiunea, nici nu duce la clarificarea şi dezvoltarea ideilor, în al treilea rînd, metoda inteligenţei manifestată în cadrul metodei experimentale pretinde urmărirea ideilor, activităţilor şi a consecinţelor observate. Urmărirea este o chestiune
de analiză şi recapitulare reflexivă, în care există atît o discriminare, cît şi o înregistrare a trăsăturilor semnificative ale experienţei în curs de desfăşurare. A reflecta înseamnă a privi retrospectiv asupra a ceea ce s-a făcut, astfel încît să se extragă sensurile care constituie capitalul fix pentru o conduită inteligentă în raport cu experienţele ulterioare. Este nucleul organizării intelectuale şi al minţii disciplinate.
Am fost silit să vorbesc într-un limbaj general şi adesea abstract. Dar ceea ce s-a spus este legat în mod organic de cerinţa că experienţele, pentru a fi educative, trebuie să conducă într-o lume

amplificată a conţinutului, un conţinut de fapte sau informaţii şi de idei. Această condiţie este satisfăcută numai dacă educatorul consideră predarea şi învăţarea ca un proces continuu de reconstruire a experienţei. Această condiţie poate fi satisfăcută în schimb numai dacă educatorul priveşte în viitor şi consideră fiecare experienţă ca o forţă motrice în influenţarea a ceea ce vor fi experienţele viitoare. Simt conştient că accentul pe care l-am pus pe metoda ştiinţifică poate induce în eroare, căci poate provoca numai evocarea tehnicii speciale a cercetării de laborator, aşa cum este dirijată de specialişti. Dar sensul accentului pus pe metoda ştiinţifică are prea puţin de-a face cu tehnicile specializate. El semnifică faptul că metoda ştiinţifică este singurul mijloc autentic la dispoziţia noastră pentru a ajunge la semnificaţia experienţelor noastre zilnice din lumea în care trăim. înseamnă că metoda ştiinţifică asigură un model de lucru al modului şi al condiţiilor în care experienţele sînt folosite pentru a duce întotdeauna înainte şi în exterior. Adaptarea metodei la indivizi cu grade diferite de maturitate este o problemă pentru educator, şi factorii constanţi ai problemei sînt formarea ideilor, aplicarea ideilor, observarea condiţiilor care decurg şi organizarea faptelor şi ideilor pentru o utilizare viitoare. Nici ideile, nici activităţile, nici observaţiile, nici organizarea nu sînt identice pentru un copil de 6 ani şi pentru unul de doisprezece sau optsprezece ani, ca să nu mai vorbim de omul de ştiinţă adult. Dar la fiecare nivel există o dezvoltare crescîndă a experienţei dacă ea este într-adevăr de natură educativă. în consecinţă, oricare ar fi nivelul experienţei, nu avem de ales decît sau să operăm în acord cu modelul pe care-1 asigură, sau să ignorăm locul inteligenţei în dezvoltarea şi controlul unei experienţe vii şi mobile.

EXPERIENŢA — MIJLOCUL ŞI SCOPUL EDUCAŢIEI

ÎN CEEA CE AM SPUS AM CONSIDERAT DE LA SINE înţeleasă temeinicia principiului că educaţia, pentru a-şi realiza scopurile, atît pentru elev, cît şi pentru societate, trebuie să se bazeze pe experienţă — care totdeauna este experienţa de viaţă reală a unui individ. Nu am pledat pentru acceptarea acestui principiu şi nici nu am încercat să-l justific. Conservatorii, ca şi radicalii, în educaţie sînt profund nemulţumiţi de situaţia educaţională actuală luată în ansamblu. Există cel puţin acest acord între personalităţile inteligente ale ambelor curente educaţionale. Sistemul educaţional trebuie să acţioneze într-un fel sau altul, fie retroactiv la normele intelectuale şi morale ale unei epoci preştiinţifice, fie în viitor, spre o utilizare mereu mai amplă a metodei ştiinţifice în dezvoltarea posibilităţilor experienţei de a creşte şi a se extinde. M-am străduit numai să atrag atenţia asupra cîtorva din condiţiile care trebuie să fie îndeplinite în mod satisfăcător dacă educaţia se îndreaptă în cea de-a doua direcţie.

Sînt atît de încrezător în potenţialităţile educaţiei cînd ea este considerată ca o dezvoltare inteligent condusă a posibilităţilor proprii experienţei obişnuite, încît nu cred că e necesar să critic aici cealaltă direcţie şi nici să aduc argumente în favoarea celei de-a doua direcţii — calea experienţei. Unica bază pentru a anticipa eşecul în luarea acestei direcţii rezidă, după părerea mea, în primejdia că experienţa şi metoda experimentală nu vor fi concepute adecvat. Nu există pe lume nici o disciplină atît de aspră ca disciplina experienţei supuse testelor dezvoltării şi conducerii inteligente. In consecinţă singura bază pe care o pot concepe chiar pentru o reacţie temporară împotriva normelor, scopurilor şi metodelor

educaţiei mai noi este eşecul educatorilor care le adoptă în modul cel mai vizibil pentru a le fi credincioşi în practică. Aşa cum am subliniat de mai multe ori, calea noii educaţii nu este mai uşoară decît vechea cale, ci este o cale mai istovitoare şi mai dificilă. Va rămîne astfel pînă cînd îşi va atinge majoratul şi acea realizare va cere mulţi ani de muncă se-

rioasă de cooperare din partea adepţilor ei. Cea mai mare primejdie care îi însoţeşte viitorul este, cred, ideea că ea reprezintă o cale uşor de urmat, atît de uşor încît cursul ei poate fi organizat în grabă, dacă nu într-un mod improvizat, cel puţin aproape de la o zi la alta sau de la o săptămînă la alta. Din această pricină, în loc să proslăvesc principiile ei, m-am limitat să prezint anumite condiţii care .trebuie să fie îndeplinite dacă năzuim să aibă drumul încununat de succesul care de drept îi aparţine.

Am folosit frecvent pînă acum cuvintele „progresivist" şi „noua“ educaţie. Nu doresc să închei, totuşi, fără să transmit convingerea mea fermă că concluzia fundamentală nu este: noua educaţie împotriva vechii educaţii şi nici educaţia pro- gresivistă împotriva educaţiei tradiţionale, ci o chestiune de ceea ce trebuie să fie pentru a fi demn de numele de *educaţie.* Nu sînt, sper şi cred, partizanul oricăror scopuri şi oricăror metode numai pentru că numele de progresiviste li se poate aplica. Problema de bază priveşte natura educaţiei fără nici un fel de adjective de calificare anterior fixate. Dorim şi avem nevoie de educaţie pur şi simplu, şi vom realiza un progres mai sigur şi mai rapid cînd ne dedicăm noi înşine descoperirii a ceea ce este educaţia şi ce condiţii trebuie satisfăcute pentru ca educaţia să poată fi o realitate şi nu un nume sau o lozincă. Numai pentru acest motiv am subliniat necesitatea unei filosofii întemeiate a experienţei.

NOTE ŞI COMENTARII

1. Imaturitatea reprezintă pentru Dewey principala condiţie a dezvoltării; în acest sens prefixul „i" al cuvîntului imaturitate nu desemnează pentru gînditorul american o lipsă, ci semnifică ceva pozitiv — *puterea de creştere.*
2. Termenul de *curriculum* (lat. curriculum = scurtă alergare, pl. curricula) este utilizat de regulă în ştiinţa educaţiei pentru a desemna programul activităţii şcolare în integralitatea şi funcţionalitatea sa. Din această perspectivă curriculum-ul se referă în egală măsură la probleme ca: obiectele cuprinse în planul de învăţămînt, conţinutul acestor obiecte, manualele şcolare, îndrumările metodice, obiectivele şi modurile comportamentale ce conduc la realizarea acestora, metodele şi mijloacele de predare-învăţare ce dezvoltă modurile comportamentale necesare, modalităţile de evaluare a rezultatelor etc. în gîndirea pedagogică contemporană există accepţii diferite ale noţiunii de curriculum, acesta puţind desemna întregul program al activităţii şcolare (Harold Rugg, John F. Kerr), problema selecţiei conţinutului ştiinţei pentru organizarea obiectelor de învăţămînt (B. O. Smith, W. O. Stanlet, J. H. Shores), conţinutul învăţămîntului, metodele de învăţămînt şi scopurile educaţionale privite în interacţiune (Philip H. Taylor), un program de activităţi alcătuit astfel încît să formeze pe copil corespunzător obiectivelor şi scopurilor educaţionale (Paul Hirst), expunerea structurii unui curs pentru o anume clasă sau vîrstă, planul general al conţinutului învăţămîntului în cadrul unei discipline sau într-un anume tip de şcoală etc. Din acest punct de vedere curriculum-ul, în funcţie de context, poate corespunde unor termeni diferenţiaţi în limba română cum ar fi: plan de învăţămînt, programă şcolară etc.

   Dinamica proceselor social-culturale şi impactul dezvoltării ştiinţei au făcut necesară căutarea sistematică a modalităţilor celor mai eficiente pentru

adaptarea activităţii şcolii la cadrul ştiinţific şi social. S-a închegat astfel o strategie a studierii *(curriculum study),* a organizării *(curriculum design),* a alcătuirii *(curriculum buil- ding, curriculum construction),* a dezvoltării curriculum-ului *(curriculum development)*, ce ia în consideraţie indicatori ca nivelui aspiraţiilor, explozia informaţiei, indicele de inteligenţă raportat la populaţia şcolară şi corelat cu egalitatea de şanse educaţionale, diviziunea socială a muncii şi nivelul de pregătire profesională, metodele de comunicare etc.

3. Pertinenta analiză critică întreprinsă de Dewey vizează cele două orientări „clasice** în teoria educaţiei: educaţia centrată pe copil *(child-centered education)* şi educaţia centrată pe obiectul de învăţământ *(subject-centered education).* Aceste două orientări erau puternic reprezentate în pedagogia americană de la sfîrşitul secolului al XlX-lea. Astfel, fără a intra în amănunte, amintim, spre exemplificare, faptul că în timp ce pedagogi ca Joseph Neef, Edward A. Sheldon — şi în general orientarea pestalozziană (vezi nota 17) —, Francis W. Parker (vezi nota 8) ş.a. susţineau necesitatea centrării educaţiei pe copil, concluzia raportului comitetului de cincizeci de membri, desemnat în 1893 de *Naţional Educaţional Association* pentru a evalua activitatea şcolară, subliniază pregnant importanţa obiectelor de învăţământ. Gramatica, literatura, aritmetica, geografia şi istoria — se precizează în raport — alcătuiesc cele cinci domenii în jurul cărora se concentrează activitatea şcolii elementare.
4. în abordarea problemelor educaţionale se poate remarca cu uşurinţă predilecţia lui Dewey pentru o analiză interpretativă de tip hegelian. Astfel, el identifică elementele fundamentale ale procesului educaţional (copilul şi curriculumul), elemente conflictuale în cazul unor teorii ce le exagerează unilateral semnificaţia (teza-antiteza), pentru ca în final să construiască o sinteză originală în care elementele iniţiale se regăsesc la un nivel superior, într-o adevărată „secţiune de aur".
5. Locul interesului în educaţie constituie una din problemele căreia Dewey îi acordă o atenţie specială. încă în 1896 el realizează o magistrală analiză a relaţiei educaţionale dintre interes şi voinţă *(Interest in Relation*

to Training of the Will, Second Supplement to the Herbart Year Book for 1895, Bloomington, 111., Naţional Her- bart Society, 1896) — reluată în 1913 *(Interest and Effort in Education,* Boston, Houghton Mifflin Co., 1913) — iar în *opera mag- num* a gîndirii sale — *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosof ia educaţiei* (trad. rom. în col. Texte fundamentale, cu studiu introductiv, tabel cronologic, note şi comentarii de N i c o 1 a e Sacaliş şi Viorel Nicolescu, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, LIX + 338 p.) — dedică interesului şi disciplinei un întreg capitol (capitolul 10, pp. 108—120). în aceste lucrări Dewey încearcă o rezolvare constructivă a conflictului dintre herbartieni — ce accentuau rolul interesului în educaţie — şi tradiţionalişti — care supraestimau valoarea efortului —, conflict ce domina ştiinţa educaţiei la sfîrşitul secolului al XlX-lea şi începu- tul secolului XX. în lucrarea de faţă, în capitolul VI — Psihologia ocupaţiilor — Dewey va analiza pe larg locul interesului în educaţie.

6. O notă caracteristică a demersului ştiinţific realizat de Dewey este aceea a îmbinării analizelor conceptuale cu exemple concrete semnificative. în această arhitectură a demonstraţiei putem recunoaşte totodată o anume influenţă socratică, fapt explicabil la un mare admirator al lui Platon.

7. în franceză în original.

8. Emmons Blaine, sora lui Cyrus McGormick, a încurajat şi sprijinit dezvoltarea instituţiilor şcolare din Chicago prin acordarea unui important ajutor financiar. în 1890 ea donează colonelului Fran- cis W. Parker (1837 — 1902), cel la care Dewey se referă ca la „părintele educaţiei progresiviste", suma de un milion de dolari pentru a înfiinţa o şcoală privată de pregătire a cadrelor didactice. Este vorba de cunoscutul *Chicago Institute* sau *Blaine School* cum i s-a mai spus, care ulterior se va integra în *School of Education* de la Universitatea Chicago, al cărui conducător în 1902 va fi numit John Dewey. Totodată, Emmons Blaine va mai dona şcolii lui Francis Parker — cu Flora J. Cooke în calitate de director — o nouă sumă de un milion de dolari.

S, Prima ediţie a lucrării *Şcoala şi societatea,* apărută în 1900, cuprindea numai trei capitole — Şcoala şi progresul social, Şcoala şi viaţa copilului. Risipa în

educaţie — care iniţial au constituit materialul unor conferinţe ţinute la *Şcoala experimentală a universităţii* (vezi nota 11). Ulterior, după cum precizează şi Dewey în nota la cea de a doua ediţie din 1915, lucrarea este îmbogăţită cu cinci studii publicate anterior în *Elementary School Record.*

10. George Herbert Mead (1863—1931), unul dintre marii filosofi americani, principală figură a orientării pragmatiste promovate de „Şcoală de la Chicago", prieten şi colaborator apropiat al lui Dewey. A fost profesor de filosofie la Universitatea Chicago. Are contribuţii remarcabile* în domeniul psihologiei sociale, al teoriei acţiunii şi al filosofiei naturii. Principalele sale lucrări sînt: *Philo- sophy of the Present* (1932), *Mind, Seif and Society* (1934), *Move- ments of Thought in the Nineteenth Century* (1936), *Philosophy of the Act* (1938). Despre Mead, John Dewey scrie: „Pentru el, filosofia a fost într-o mică măsură însuşită din afară, ea a reprezentat o dezvoltare genuină din interiorul fiinţei sale, mai mult decît în cazul oricărui alt gînditor pe care l-am cunoscut" (Cf. John Dewey, *George Herbert Mead,* în: „Journal of Philosophy**, 28, nr. 12, june 4, 1931, pp. 310—311).

11. Este vorba despre celebra *Şcoală experimentală de la Chicago* a cărei experienţă este expusă de Dewey în lucrarea „Şcoala şi societatea".

în 1894 Dewey se transferă la Universitatea Chicago de la Universitatea Michigan. în 1896 el înfiinţează o şcoală elementară cu caracter experimental *(University Elementary School)* pe care o denumeşte *Şcoală laborator* (Laboratory School), şcoală căreia literatura de specialitate îi mai atribuie denumiri ca *Şcoala experimentală de la Chicago* sau *Şcoala Detvey.*

Iniţial şcoala a funcţionat cu 60 de copii şi 2 profesori, pentru ca în 1902 ea să numere 140 de copii, 23 de cadre didactice şi 10 asistenţi. John Dewey, deţinea funcţia de director; soţia sa şi Ella Flag Young erau principalii săi secondanţi. La 3 mai 1904, în urma unor neînţelegeri cu preşedintele Universităţii Chicago, William Rainey Harper, John Dewey demisionează şi se mută la Universitatea Columbia, New York.

Şcoala laborator reprezintă, după cum subliniază Paul

K. Conkin, cel mai important experiment educaţional din istoria Statelor Unite ale Americii, iar pedagogia lui Dewey, observă Gerard Deledalle, este în mod esenţial un corp de idei experimentate în „Şcoala laborator" (Vezi Paul K. Conkin, *Puritans and Pragmatiste. Eight Eminent American Thinkers,* New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1968, p. 351; Gerard Deledalle, *La pedagogie de John Dewey. Philosophie de la continuite,* Paris, Les Editions du Scarabee, 1965, p. 25).

Numeroase şcoli americane au fost influenţate de *Şcoala Dewey.* Menţionăm cîteva din cele mai importante: *Şcoala laborator* de la Universitatea Missouri, înfiinţată în 1904 de Junius L. Meriam; *Speyer School* de la Teachers College, Columbia University, în care se întîlnesc elemente herbartiene introduse de Frank M. Mc. Murry; *The School of Organic Education* deschisă la Fairhope, Alabama, 1907 de Marietta Johnson; *The Shady HUI Country Day School,* fondată în 1912 la Germantown, Pennsylvania; *The City and Country School* iniţiată în 1914 de Caroline Pratt în New York; *Walden School* din New York şi *Shady Hill School* din Cambridge, Massachusetts deschise în 1915 ş.a. (Vezi şi Harry G. G o o d, James D. Teller, *A History of Western Education,* Third Edition, London, The Macmillan Company, Collier — Macmillan limited, 1969, p. 513 ş.u.). Unele din aceste şcoli au fost analizate de Dewey în lucrarea *Şcolile de mîine (Schools of Tomorrow,* New York, E. P. Dutton and Company, 1915, 316 p.) scrisă în colaborare cu fiica sa, Evelyn Dewey.

Istoria şcolii experimentale de la Chicago şi implicaţiile ei educaţionale este mult prea complexă pentru a fi expusă în rîndurile de faţă; trebuie reţinut însă faptul că în „Şcoala şi societatea" referirile lui Dewey la şcoală au în vedere experienţa acestei instituţii.

12. Soţii ale unor bogătaşi ce au acordat sprijin financiar *şcolii experimentale de la Chicago.*
13. Este vorba de Alice Chipman, fiica unui ebenist, căsătorită cu Dewey la 28 iulie 1896 la Michigan. Ca studentă, aceasta a fost membră la *Samovar Club* unde discuţiile aveau în centrul lor opera lui Tur- gheniev. La Chicago, în cadrul „Şcolii laborator" a funcţionat ca profesor şi a făcut parte din conducerea instituţiei.
14. în *Democraţie şi educaţie* Dewey reia ideea precizînd:

„Determi- nînd viitorul tinerilor prin orientarea activităţii lor, societatea îşi determină propriul său viitor. Întrucît tinerii dintr-un anumit moment vor forma ceva mai tîrziu viitoarea societate, natura acestei societăţi va depinde în mare măsură de orientarea care s-a dat încă de timpuriu activităţilor copiilor". (Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* studiu introductiv, tabel cronologic, note şi comentarii de N i c o 1 a e Sacaliş şi Vi orei Nicolescu, col. Texte fundamentale, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, p. 37).

15. Horace Mann (1796—1859) este socotit „părintele educaţiei publice din S.U.A."; totodată a fondat primul „seminar" din S.U.A. destinat pregătirii institutorilor (Lexington, Mass., 1839). Vorbind cu entuziasm despre şcoala publică, Horace Mann accentua în 1840: „Această instituţie este cea mai mare descoperire făcută vreodată de om; repetăm acest lucru, *Şcoala publică este cea mai mare descoperire făcută vreodată de om".*
16. Subliniem faptul că problemele pregătirii practice stăteau în centrul uneia din principalele direcţii reformatoare din pedagogia americană la sfîrşitul secolului al XlX-lea — este vorba de aşa numita *Mişcare pentru pregătirea manuală (Manual Training Movement)* al cărei promotor a fost Calvin M. Woodward. Acesta susţinea necesitatea unui „învăţămînt manual" cu scopul de a dezvolta „facultăţile mecanice", după cum învăţămîntul clasic dezvolta facultăţile mentale. Dar această soluţie era una dualistă, care tindea să separe pregătirea practică de pregătirea intelectuală. Şi după cum am văzut, Dewey a fost potrivnic dualismului, în orice formă s-ar prezenta el, şi a căutat în întreaga sa operă să realizeze sinteza. După cum se va vedea din paginile următoare soluţia propusă de Dewey şi în acest caz este de mare anvergură sintetică.
17. *Lecţiile cu lucrurile (object-lessons)* — prezente şi azi în şcoala franceză — reprezentau, ca urmare a unei puternice influenţe pesta- lozziene, o metodă educaţională larg răspîndită şi în învăţămîntul american. Astfel, Joseph Neef (1770—1854), veteran al primelor campanii ale lui Napoleon în Italia, participant la bătălia de la Arcole (noiembrie 1796), discipol şi colaborator al

lui Pestalozzi, venit în America în urma insistenţei lui William Maclure, care îl întîlnise la Paris în cursul unei misiuni diplomatice, deschide la Valley Green, lîngă Philadelphia o şcoală care utiliza cu precădere „lecţiile cu lucrurile" larg frecventată. în 1808 Neef publică şi o carte: *A Sketch Plan and Method of Pestalozzi.* De asemenea Neef a predat după aceeaşi metodă şi la alte şcoli dintre care amintim pe cea din colonia întemeiată de Robert Owen (New Harmony, Indiana). După 1820 „lecţiile cu lucrurile" sînt susţinute de numeroşi oameni de şcoală dintre care reţinem pe cei mai importanţi: Warren Colburn *(First Lessons in Arithmetic on the Plan of Pestalozzi,* 1821), George B. Emerson, Horace Mann. După războiul civil, principalul exponent al mişcării este Edward Austin Sheldon, fondatorul aşa numitei *Mişcări Oswego (Oswego Movement),* denumire ce provine de Ia *Oswego Normal School,* şcoală-deschisă de acesta în statul New York. La Oswego, Sheldon utilizează o întreagă colecţie de „obiecte pentru predat" concepute de canadianul Egerton Ryerson.

în practica învăţămîntului american al timpului lecţiile cu lucrurile deveniseră sterile şi formalizate, conducînd în mod paradoxa. la o ruptură de existenţa reală pe care încearcă să o substituie Afirmaţia lui Dewey trebuie pusă în legătură directă cu această orientare a şcolii americane (în 1874 „lecţiile cu lucrurile" erau utilizate printre altele în 134 de şcoli normale). Vezi şi H a r r y G. G o o d, James D. Teller, *op. cit.,* pp. 264, 271— 272, 497 ; R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *A His- tory of Education in American Culture,* New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, Hoit, Rinehart and Winston, 1964, p. 437 ; J o h n D. Pulliam, *History of Education in America,* Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1968, p. 74.

18. Ulterior, în *Democraţie şi educaţie,* Dewey va preciza: Pentru a forma o comunitate sau o societate, ei (oamenii n.n.) trebuie să aibă în comun scopuri, convingeri, aspiraţii; cunoştinţe — o înţelegere comună — *„acelaşi spirit“,* cum spun sociologii (Cf. John Dewey, *op. cit.,* p. 6).
19. Poate fi descifrată în această afirmaţie finală o oarecare influenţă a teoriei educaţiei ca repetare şi retrospecţie, susţinută în S.U.A. de Granvil Stanley Hali (1846—

1924), ale cărui cursuri de fiziologie şi psihologie experimentală au fost audiate de Dewey odată cu frecventarea seminarului de „pedagogie ştiinţifică" de la Universitatea John Hopkins. Este ştiut însă că teoria repetării biologice şi culturale şi aplicarea ei educaţională este criticată de Dewey în numeroase lucrări, printre care şi în *Democraţie şi educaţie* (vezi în-special pp. 63—67), astfel încît este în întregime greşit a crede că Dewey a împărtăşit o atare concepţie. Dealtfel în acest sens stă dovadă chiar mărturia lui Stanley Hali din *Autobiografia* scrisă în 1923, unde precizează că Dewey respinge conceptul de recapitulare promovat de el.

20. Se poate remarca în această organizare şi funcţionalitate a curri- culum-ului în „Şcoala experimentală de la Chicago" unele influenţe herbartiene, lucru pe deplin explicabil dacă avem în vedere faptul că herbartianismul avea în acea perioadă în S.U.A. numeroşi adepţi printre care, alături de Charles de Garmo, Charles şi Franck Mc. Murry, C. C. Van Liew ş.a., putem include — într-o anume măsură — chiar şi pe John Dewey, deşi nu de puţine ori va analiza cu lucidă critică doctrina lui Herbart. (în 1892 se fondează în S.U.A. un „Club Herbart", care ulterior se va transforma într-o „Societate Herbart").

Totodată trebuie subliniat faptul că Dewey pune într-o relaţie intimă şi funcţională aspecte educaţionale care erau tratate de regulă în mod separat: studiul naturii, pregătirea practică, disciplinele sociale.

21. în numeroase din *Dialogurile* sale, Platon a subliniat faptul că spre deosebire de omul liber, sclavul nu are scopuri proprii, scopurile care-i controlează conduita primindu-le din partea altcuiva; sclavul nu dispune — după el — decît de mijloace.

22. Dewey sesizează alienarea omului în societatea capitalistă, unde, asemenea sclavului lui Platon, el se găseşte implicat în procese de producţie ale căror obiective nu îi sînt proprii, nu îi aparţin.

23. Termenul de *instinct* este utilizat de Dewey cu sensul de *impuls,* de *predispoziţie, înclinaţie* sau *tendinţă naturală* a omului cu intenţia de a delimita „resursele naturale, capitalul neinvestit, de exersarea căruia depinde dezvoltarea activă a copilului". Dacă în „Şcoala şi

societatea" caracterul ereditar al „instinctelor" omului este mai pregnant subliniat, într-o lucrare ulterioară — este vorba de *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology* (New York, Henry Hoit and Companv, 1922, VII + 311 p.) — Dewey va identifica „instinctul" cu impulsul care capătă semnificaţie în funcţie de situaţiile în care se manifestă, accentuînd prin aceasta faptul că „instinctele" fiinţei umane nu sînt un dat definitiv organizat, ci pot fi dezvoltate şi educate (Vezi şi V. T. T h a y e r, *Formative Ideas in American Education. From the Colonial Period to the Present,* New York, Toronto, Dodd, Mead and Company Inc., 1965, pp. 258-263).

24. Vezi nota 11.

25. în franceză în original.

26. Matthew Arnold (1822—1888), poet, critic literar şi pedagog englez. A funcţionat, printre altele, în calitate de inspector şcolar (1851 — 1885) şi de profesor de poetică la Universitatea din Oxford. în calitate de inspector şcolar a studiat diferite sisteme de educaţie şi învăţămînt, făcînd călătorii de studii în Franţa, Olanda, Italia, Germania, Elveţia şi S.U.A. Rod al acestora sînt şi lucrări ca *The Popular Education of France* (1861), *Schools and Universities on the Continent* (1868), *Higher Schools and Universities in Germany* (1874) ş.a.; referinţa lui John Dewey are probabil în vedere una din primele două lucrări menţionate de noi.

27. Superintendentul este în S.U.A. conducătorul învăţămîntului din- tr-o unitate administrativă şcolară, cum ar fi de exemplu un oraş, un district, un stat etc. Primul superintendent din S.U.A. a fost Gideon Hawley, numit în acest post în 1812 la New York. El a funcţionat în această calitate între anii 1813—1821.

28. Pentru paragrafele ce urmează vezi nota 23.

29. Indienii Navajo reprezintă principalul grup indigen din S.U.A. (Oklahoma).

30. întregul paragraf constituie un argument pentru ceea ce Ed. Cla- parede a caracterizat drept *trăsătura genetică* şi *socială* a pedagogiei lui John Dewey. După cum subliniază Claparfede „nodul gordian" al pedagogiei îi reprezintă modul în care educaţia trebuie să răspundă dorinţelor şi intereselor copilului. La această problemă pedagogia tradiţională oferă două răspunsuri

contradictorii: teoria constrîngerii şi teoria libertăţii (după cum ar spune Dewey, pedagogia tradiţională este una de tipul *Sau-Sau).* Depăşind vechile orientări, Dewey relevă cu originalitate faptul că educaţia trebuie să se întemeieze pe trebuinţele şi interesele copilului, apreciindu-le ca „semne ale unui proces interior care îşi caută un drum în afară"; Din această perspectivă („ajutînd natura") educaţia contribuie la dezvoltarea copilului.

După cum este uşor de observat din text, dimensiunea socială a educaţiei nu este neglijată de Dewey, naturalul şi socialul se corelează şi se interpătrund. în *Crezul meu pedagogic* Dewey precizează: „Educaţia, deci, trebuie să înceapă prin observarea psihologică a capacităţilor, a intereselor şi a deprinderilor copilului. Ea trebuie să fie controlată în fiecare moment printr-o raportare la propriile sale condiţii. Aceste capacităţi, interese şi deprinderi, trebuie să fie permanent interpretate. Pentru a şti ce anume reprezintă, urmează ca ele să fie traduse în termeni de echivalenţi sociali, în termenii care să poată arăta ce sînt capabile să realizeze din punct de vedere social". (Cf. John Dewey, *Crezul meu pedagogic,* în Ion Gh. Stanei u, Viorel Nicolescu, Nicolae Şacali ş, *Antologia pedagogiei americane contemporane,* col. Pedagogia secolului XX, Bucureşti, Editura didactică şi pedago" gică, 1971, p. 89. Vezi şiEd. Claparede, *La pedagogie de John Dewey,* in John Dewey, *L'ecole et l'enfant,* traduit par L. S. Pidoux, avec une introduction par Ed. Claparfede, *S*[e] 6di- tion, Actualităs pădagogiques et psychologiques, Neuchatel, Dela- chaux et Niestlă, 1967, pp. 5—37.)

31. Vezi nota 27.

32. Dewey se referă la aşa numitele *şcoli profesionale (professional schools)* — instituţii de învăţămînt superior denumite ca atare pentru a se sublinia principalul lor obiectiv, acela de a pregăti pentru practicarea unei profesii.

33. Iată dealtfel data de naştere a „venerabilelor nouă" universităţi (în paranteză dăm denumirea lor iniţială, de atunci cînd erau colegii): 1636 — *Harvard',* 1693 — *William and Mary,* la Williamburg, Virginia; 1701 — YaZe; 1746 — *Princeton (The College of New Jersey)',* 1754 — *Columbia (King's College)',* 1755 — *Pennsyl-*

vania (The College of Philadelphia', se dezvoltă din *Academia* înfiinţată de Benjamin Franklin, vezi nota 38); 1764 — *Brown',* 1766 — *Rutgers (Queen's College)',* 1769 — *Dortmouth.*

34. După cum se ştie prima grădiniţă de copii a fost înfiinţată în 1837 de Friedrich Froebel (1782—1852) la Bankenburg — *Anstalt zur Pflege des Beschäfligungstriebes fiir Kinheit und Jugend,* cum a denumit-o el. La 28 iunie 1840 Froebel îşi reintitulează instituţia: *Universal German Kindergarten.*

în S.U.A., în 1855, Cari Schurz înfiinţează o grădiniţă de copii la Waterwown, Wisconsin pentru copiii săi şi ai vecinilor; în 1860 Elisabeth Peabody deschide o grădiniţă la Boston, care funcţiona conform principiilor lui Schurz. Ulterior Elisabeth Peabody pleacă în Germania, unde Emma Marwedel o va iniţia, la Hamburg, în 1867, în doctrina lui Froebel. Grădiniţa de copii se dezvoltă în S.U.A. ca o instituţie privată pînă în 1873, cînd la iniţiativa lui William T. Harris (1835 — 1909) ea este încorporată sistemului de învăţămînt public din St. Louis, unde Harris funcţiona ca superintendent. Un rol important în această direcţie l-a avut Susan Blow (1843 — 1916) care, împreună cu fiul ei, înfiinţează în 1873 o şcoală pentru pregătirea educatoarelor. în 1918 grădiniţa de copii este acceptată ca parte a sistemului şcolar american. (Vezi şi R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *op. cit.,* p. 416; Harry G. Good, James D. T e 11 e r, *op. cit.,* p. 502).

35. în sistemul de învăţămînt din S.U.A. grădiniţa de copii *(kinder- garten)* cuprinde, de regulă, copii de 4—6 ani, în timp ce casa de copii *(nursery)* îi include pe cei de 3 —4 ani.

36. Dragostea mistică faţă de natură a lui Froebel, la întreţinerea căreia au contribuit numeroase elemente biografice, l-a apropiat pe acesta de filosofia lui Friedrich Wilhelm Joseph von Schel- ling (1775—1854). După cum se ştie, Schelling promovează o filo— sofie a naturii idealist transcendentală de nuanţă romantică, care susţine că spiritul şi natura formează un organism în cadrul căruia natura constituie spiritul dinamic vizibil, iar spiritul o invizibilă natură. în cadrul „filosofiei identităţii", Schelling apreciază că subiectul şi obiectul pot coincide în Absolut, fapt realizabil prin intuiţia

intelectuală. Istoria nu este pentru el altceva decît revelaţia progresivă a Absolutului. Prin atare idei, Schelling intuieşte unitatea organică a formelor culturii — din Absolut, crede el, derivă filosofia, religia etc. Multe din ideile sale pot fi regăsite în simbolismul lui Froebel. Cel de al cincilea capitol din *Şcoala şi societatea* — Principiile educaţionale ale lui Froebel — edifică în acest sens (vezi şi nota 59).

37. în engleză *grammar school.*

38. Oferim spre exemplificare cîteva date referitoare la curriculum-ul unei şcoli clasice din S.U.A. de la începutul secolului al XVIII- lea. — *Boston Latin School* — ale cărei cursuri aveau o durată de şapte ani. în primii trei ani de şcoală elevii începeau studiul limbii latine prin lucrări ca: *Distihurile* lui Cato, *Colocviile* lui Corderius (umanist din secolul al XVI-lea), *Fabulele* lui Esop. Învăţămîntul din anul al patrulea se concentra asupra lui Erasmus, Esop şi Ovidiu incluzînd totodată studiul gramaticii limbii latine (probabil după un manual de Ezeckiel Cheever — faimos magistru din perioada colonială — sau după unul de William Lily, om de şcoală britanic din secolul al XVI-lea). Anul cinci continua cu studiul lucrărilor lui Erasmus şi Ovidiu, la care se adăugau cele ale lui Cicero; de asemenea se realizau acum compoziţii şi se făceau versuri în limba latină. în anul şase se studia *De Oficiis* de Cicero, *Eneida* de Vir- giliu, *Metamorfozele* de Ovidiu; se învăţa istoria Romei după Thomas Godwyn şi se începea greaca şi retorica. Ultimul an de studii includea analiza unui şir întreg de autori: Cicero, Virgiliu, Horaţiu, Juvenal, Homer, Isocrate, Hesiod; se studia Noul Testament; unii învăţau ebraica; o mare atenţie se acorda traducerilor din greacă în latină. Şcoala începea între orele 6—8; la ora 11 se dădea o pauză de două ore pentru masă, după care studiul continua pînă la 4 sau 5 după amiază.

Dezvoltarea şcolilor clasice în S.U.A. trebuie corelată cu tendinţa instituţiilor de învăţămînt superior de a impune studenţilor cunoaşterea limbii latine. Astfel, spre exemplu, în 1642 la Harvard se cerea studenţilor din anul întîi cunoaşterea limbii latine, astfel încît să o poată vorbi şi citi şi să fie capabili a înţelege şi comenta un text de Cicero, precum şi să poată declina şi conjuga în limba greacă (peste o sută de ani cerinţa nu se va schimba decît prin adăugarea unor noi clauze:

capacitatea de a citi din Virgiliu şi din texte în limba greacă precum Noul Testament sau din Isocrate). Vezi R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *op.cit.,* pp. 122—124.

39. Dat fiind faptul că şcoala clasică *(grammar school* sau *latin grammar school* cum i s-a mai spus pentru a sublinia accentul ce îl punea pe stiudiul limbii latine) promova un învăţămînt liberal în spiritul tradiţiei umaniste în prima jumătate a secolului al XVIII-lea din necesităţi socio-economice se dezvolta în S.U.A. un nou tip de şcoală; *English grammar school* sau *English school,* în care învăţă- mîntul se realiza în limba engleză şi se acorda atenţie pregătirii practice. Dintre obiectele curriculum-ului unei atare şcoli menţionăm: aritmetica comercială, contabilitatea, caligrafia, stenografia (mai rar), matematica, cu diferitele ei ramuri — aritmetica, algebra, geometria, trigonometria, astronomia, matematica aplicată —, limbile moderne, geografia, istoria, artele muzicale (cîntul, violina, flautul, dansul, scrima), artele manuale (desenul, pictura, broderia, lucrul de mină).

Artele liberale — latina, greaca, ebraica, etica, retorica, logica, metafizica, filosofia — atunci cînd se predau aveau o pondere mult redusă; în schimb engleza (gramatica limbii engleze) ocupă un loc important (nu trebuie uitat faptul că pînă cînd engleza nu a devenit limbă unică în S.U.A. naţiunea americană era multilingvă). Prima gramatică engleză utilizată în S.U.A. este cea elaborată de Thomas Dilworth: *A New Guide to the English Tongue,* London, 1740 (retipărită în 1747 la Philadelphia de către Benjamin Franklin).

Începînd cu a doua jumătate a secolului al XVIII-lea se dezvoltă *academiile,* instituţii ce combină primele două tipuri de şcoli: *latin grammar schools* şi *english grammar schools.* (Deşi perioada de înflorire a academiilor se întinde între anii 1770—1870, primele academii datează încă de la începutul secolului al XVIII-lea, dacă nu chiar de mai înainte. Astfel, de exemplu, *South Caroline Academy,* a fost înfiinţată în anul 1712). O caracteristică organizaţională a primelor academii este (aptul că aveau două secţiuni distincte: de învăţămînt în limba latină şi de învăţămînt în limba engleză. Un program al acestui tip de instituţie este

realizat de Benjamin Franklini (1706 — 1790) în lucrarea *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania* (1794), a cărui consecinţă este înfiinţarea în noiembrie 1750 a unei academii. (în *Idea of the English School* publicată de Franklin în 1751 se întîlnesc aceleaşi idei privitoare la academie). Curriculum-ul academiilor era apropiat de cel promovat în *english schools,* adică cu un pronunţat caracter utilitar (Vezi şi John S. Brubacher, *A History of the Pro- blems of Education* Mc Graw-Hill Series in Education, Consulting Editor: Harold Benjamin, New York and London, Mc Graw-Hill Book Company, Inc., 1947, pp. 429—433; R. Free- man Butts, Lawrence A. Cremin, *op. cit.,* pp. 124—127, 260; Harry H. Good, James D. Teller, *op. cit.,* pp. 447—448; William M. F r e n c h, *America's Educaţional Tradition An Interpretioe History,* Boston, D. C. Heath and Company, 1967, pp. 88—97).

40. Prima şcoală secundară *(high school)* publică din S.U.A. a fost înfiinţată la Boston din iniţiativa „Comitetului şcolar" în 1821 sub titulatura *English Classical School* sau *English High School.* (Vezi şi J o h n S. B r u b a c h e r, *op. cit.,* pp. 433—438).

41. în S.U.A. încă din 1789 scriitoarea Elisha Ticknor a propus înfiinţarea unor şcoli normale, iar oameni de şcoală ca Horace Mann (1796—1859), Henry Barnard (1811 — 1900), Colvin Stowe (1802 — 1886) şi Charles Brooks (1795—1872), care au făcut călătorii de studii în Europa, au publicat rînduri entuziaste despre pregătirea cadrelor didactice în vechiul continent. Primele şcoli de acest fel sînt cu caracter privat, ca de exemplu cea fondată de Samuel Read Hali (1795—1877) în 1823 la Concord, Vermont sau cea înfiinţată de James G. Carter (1795—1849) la Lancaster, Massachusetts în 1827. Prima şcoală normală publică este deschisă în iulie 1839 la Lexington, Massachusetts, următoarea, două luni mai tîrziu, iar cea de a treia în 1840 la Bridgewater. în 1900 încă nu se realizase în S.U.A. organizarea sistematică a unui învăţămînt normal în toate statele, deşi existau şcoli publice normale în fiecare dintre acestea.

Baremul de studii nu era peste tot acelaşi. Astfel, în 1890 aproximativ 65% din populaţia şcolilor normale era constituită din absolvenţi ai şcolii elementare, în timp ce doar 20% terminaseră şcoala secundară. Un

standard intelectual mai ridicat deţinea printre altele şcoala din statul Massachusetts, care putea fi frecventată de către absolvenţii şcolii secundare. Cursurile de pregătire a învăţătorilor erau eşalonate pe o durată de doi ani cuprinzînd: a) istoria educaţiei, psihologia, principiile educaţiei, metodele generale ale instrucţiei, organizarea şcolară şi legislaţia statului Massachusetts; b) metodele predării englezei, matematicii, ştiinţei, muzicii vocale, culturii fizice şi lucrului manual; c) observaţii efectuate într-o şcoală model şi în alte şcoli publice.

Ulterior, şcolile normale se transformă în *colegii* de pregătire a cadrelor didactice *(teachers college),* unde pregătirea se realiza într-un timp mai îndelungat şi la un nivel superior. Astfel, şcoala normală din Albany, New York, este reorganizată în colegiu în 1890, iar în 1897 ia fiinţă primul colegiu de pregătire a cadrelor didactice în sensul modern al termenului la Ypsilanti, Michigan *(Michigan State Normal Callege).* în 1913 funcţionau nouă asemenea colegii; în 1920 — patruzeci şi şase (Vezi JohnS. Brubacher, *op. cit.,* pp. 505—517; R. Freeman Butts, Lawrence A. C r e m i n, *op. cit.,* pp. 286—287, 449—451; Harry G. Good. James D. T e 11 e r, *op. cit.,* pp 479—480.)

42. în engleză *intermediate school.*

43. Această idee revine ca un leit-motiv în întreaga operă a lui Dewey, fapt pe deplin justificat la un mare pedagog social. *Crezul meu pedagogic, Democraţie şi educaţie, Experienţă şi educaţie,* ca să ne referim numai la lucrările pe care cititorul le poate consulta în traducere românească, oferă numeroase exemple ale accentului ce îl pune Dewey pe dimensiunea socială a educaţiei. (Vezi şi studiul nostru introductiv *John Dewey — un filosof al experienţei,* în spe - cial 3b. *Antiteza: educaţia din punct de vedere social.)*

44. Vezi nota 27.

45. Homer în *Odiseea* o prezintă pe Penelopa, fiica lui Icarios şi soţia lui Ulise, ca întruchipare a fidelităţii şi a cinstei. Dewey are în vedere faptul că aceasta, credincioasă soţie, pentru a preîntîmpina o căsătorie la insistenţa cetei peţitorilor ce presupuneau trecerea în nefiinţă a lui Ulise, pretextează îndatorirea sfîntă a urzirii giulgiului destinat socrului ei, Laertes. Dar timp

de trei ani, Penelopa zădărniceşte proiectul căsătoriei destrămînd noaptea pînza. Pornind de aici legendea acreditase o etimologie populară a numelu* PeneloDe: ..cea care destramă firul". Iată cum se adresează Tele mah mamei sale în cîntul I al operei: Deci du-te tu-ntîi şi-ţi îngrijeşte / De casa ta, de furcă şi război (cf. Homer, *Odiseea,* traducere deGeorge Coşbuc, ediţie îngrijită de I. SfeteaşiŞt» C a z i m i r, prefaţă de Ş t. C a z i m i r, voi. I, Bucureşti, Editura pentru literatură, 1966, p. 17.) La această ocupaţie a Penelopei, de a toarce şi a ţese, — de altfel principala îndeletnicire a femeii în acel timp — se referă Dewey.

46. Dewey se referă la cel mai poetic personaj din opera lui Goethe — *Margareta,* care înainte de a se împlini în *Faust* (1806—1832), îşi găseşte prima personificare în versiunea *Urfaust* (1773—1775). La roata de tors, Margareta, care găteşte şi mătură, croşetează şi coase, aleargă de dimineaţă pînă-n noapte, îşi cîntă dragostea faţă de Faust: Liniştea mea, / Odihna toată— /Nu le mai aflu / Ah, niciodată. / — / Cînd el lipseşte, / Lumea-i mormînt. / Mă pierd de jale / Şi nu mai sînt. / — / Sărmanul meu gînd / S-a rătăcit. / Sărmanul meu suflet / S-a risipit. / — / Liniştea mea, / Odihna toată — / Nu le mai aflu / Ah, niciodată. / — / După el mă uit / Pe geam afară. / După el doar ies / Iară şi iară. / — / Aleasa-i făptură / Şi-naltu-i mers. / Ochii puternici, / Surîsul neşters, / — / Vorba-i ce curge / Ca rîul vrăjit — / Şi, ah, sărutarea / M-au otrăvit / — / Liniştea mea, / Odihna toată — / Nu le mai aflu / O, niciodată / — / Numai spre dînsul / Pieptul meu creşte, / Inima bate, / Jarul sporeşte. / — / Să-l sting în sărutări / Ah, de-aş putea. / în văpaia sa / Să pier aş vrea (Cf. Johann Wolfgang Goethe, *Faust,* tragedie, în româneşte de Lucian Blaga, prefaţă de T u d o r Vi a nu, Clasicii literaturii universale, Bucureşti, Editura pentru literatură şi artă, 1955, pp. 179—180). Dintre operele muzicale al căror subiect este mitul faustic amintim 'pe cele datorate lui R. Schumann — *Faust* (1844—1853); H. Berlioz — *Damnation de Faust* (1847); Fr. List — *Fuast-Symphonie* (1854—1857); Ch. Gounod — *Faust* (1859).

47. Senta este personajul central al operei lui Richard Wagner, *Vasul fantomă* sau *Olandezul zburător* (prima reprezentaţie la *2* ianuarie 1843 la opera din Dresda). Personaj romantic al predestinării, care prins între două

lumi — cea a amorului uman şi cea a amorului metafizic, întruchipate de vînătorul Erik şi de navigatorul olandez, Senta alege sacrificiul, singura modalitate de comuniune cu eroul îndrăgit. Dewey nu se referă la celebra baladă, cîntată de Senta în cel de al doilea act al operei (Traft ihr das Schiff), ce'simboli- zează şi prevesteşte destinul eroinei, ci la corul fetelor ce stau în jurul vetrei şi torc: Zum, zum, zum, rotiţă dragă, / Toarce lîna din fuior 1 / Toarce, toarce ziua-ntreagă / Şi te-ntoarce sprinte-nior! / Pe mări iubitu-i călător / Şi mult i-e dor / De mîndra lui; *f* Zor, dragă roată, zor, dă-i zor 1 / Ah, vînt de-amiazi, / Adumi-I azi 1 / Zor, zor! / Fete toarceţi! / Zum! zum! / Roţi, vă-ntoarceţi I / Tralalalalalalala I (Cf. R i c'h a r d Wagner, *Olandezul zburător,* în româneşte de Ş t. O. I o s i f, ediţie îngrijită'şi postfaţă de Domnica Filimon-Stoicescu, Biblioteca pentru toţi. Bucureşti, Editura pentru literatură, 1968, pp. 99—100.)

48. Dewey se referă la *şcoala experimentală de la Chicago* (vezi nota 11).

49. Prelegeri despre „arta predării" şi de pedagogie încep să apară în curriculum-ul unor instituţii de învăţămînt superior din S.U.A., cum ar fi *Washington College,* Pennsylvania (1831); *Brown* (1850), *University of Michigan* (1860). Prima catedră de pedagogie a fost înfiinţată la Universitatea Iowa în 1873, iar la Universitatea Michigan în 1879 se pun bazele unei catedre de „Ştiinţa şi arta predării" (cf. R. Freeman Butts, Lawrence A. Cremin, *op. cit.,* pp. 287, 451.)

50. Vezi nota 19.

51. William James (1842—1910), unul dintre fondatorii orientării prag- matiste, a fost profesor la Harvard University. Opera sa — şi în special *The Principles of Psychology,* New York, Hoit, 1890, 2 voi., pp. XII + 689, VI + 704 — a exercitat asupra lui Dewey o influenţă considerabilă. (Vezi şi studiul nostru introductiv, în special 1. *Naturalismul pragmatic al lui John Dewey.)*

52. Vezi nota 17.

53. Este vorba de Wilbur Samuel Jackman (12 ian. 1855 — 28 ian. 1907) unul dintre primii profesori ai cursului de ştiinţe naturale la *Central High School* din Pittsburg (1884). Succesul de care s-au bucurat cursurile sale a atras atenţia lui Francis Wayland Parker, care l-a invitat pe Jackman ca profesor la celebra şcoală ce o conducea

— *Cook County Normal School* din Chicago. în 1900, cînd ia fiinţă *Chicago Institute,* Jackman este numit decan; din 1904 a fost editor al publicaţiei *Elementary School Teacher.* Dintre lucrările sale reţinem: *Nature Study for the Common School* (1891); *Number Work in Nature Study* (1893); *Nature Study for Grammar Schools* (1898).

54. *Joaca (play)* este o activitate ce oferă satisfacţie în sine, nu urmează reguli, şi nu are un scop ulterior, în timp ce *jocul (game)* este o formă cristalizată, un model de joacă, care se desfăşoară conform unor reguli bine stabilite.
55. Cei trei „R“ *(Three R's)* reprezintă: (R)eading = cititul, w(R)i- ting = scrisul, a(R)ithmetic = socotitul.
56. Friedrich Wilhelm August Froebel (21 aprilie 1782, Oberweiss- bach — 21 iunie 1852, Marienthal bei Liebenstein), iniţiator al grădiniţei de copii (vezi şi notele 34, 36, 59) şi discipol al lui Pesta- lozzi. Opere principale: *Menschenerziehung* (1826); *Grunzuge der Menschenerziehung* (1830); *Mutter — Spiel und Koselieder* (1844) ş.a.
57. Vezi nota 11.
58. Vezi nota 54.
59. *Darurile lui Froebel* reprezintă materialele instructiv-educative concepute de Froebel ca fiind esenţiale pentru activitatea din grădiniţa de copii. Sistemul „darurilor" froebeliene constă din şase- seturi de materiale, ordonate după criteriul complexităţii şi destinate activităţii copiilor de diferite vîrste: 1) şase mingi mici din lină de diferite culori — pentru sugari; 2) o bilă, un cilindru şi un cub din lemn — pentru copiii de 1—3 ani; 3) un cub din lemn alcătuit din opt cuburi egale — pentru copiii de 1—3 ani; 4) un cub din lemn compus din opt plăci pătrate — pentru copiii de 3 — 4 ani; 5) un cub din lemn compus din douăzeci şi şapte de cuburi din care trei împărţite pe o diagonală şi trei pe o altă diagonală — pentru copiii de 4—5 ani; 6) un cub din lemn împărţit în trei plăci: trei plăci împărţite în două, transversal şi alte trei împărţite tot în două, dar longitudinal — pentru copiii de 5 ani. Influenţat de filosofia lui Schelling (vezi nota 36), Froebel atribuie „darurilor" o semnificaţie simbolică. Astfel, de exemplu, mingea reprezintă simbolul infinitului şi al unităţii,

mingile colorate simbolizează curcubeul, ca legătură dintre pămînt şi infinitul cerului etc. în utilizarea darurilor — atît în grădiniţă cît şi în familie — jocul copiilor era însoţit de cîntece compuse de Froebel anume în acest scop.

Pentru a evidenţia importanţa ce o acorda Froebel „darurilor", statuia ridicată în localitatea Walde bei Bad Liebenstein pentru cinstirea memoriei sale este concepută sub forma unui cub pe care este postat un cilindru deasupra căruia se găseşte o sferă.

60. Este vorba de versiunea engleză a lucrării lui Froebel *Mutter — Spiel und Koselieder* (1844) tradusă de Misses Lord şi publicată pentru prima oară în perioada anilor 1870 — 1880, sub titlul *Goldam- mer's Manual.*

Mother Play reprezintă totodată corespondentul englez al termenului introdus de Froebel pentru a desemna ritmurile, jocurile şi cîntecele cu care mama trebuie să facă să fie ocupat copilul în. timp ce ea este angajată în alte activităţi.

61. Vezi nota 54.

62. în textul original *he can only "make believe".*

63. Vezi nota 11.

64. Blase în original.

65. Nu trebuie uitat faptul că pentru Dewey continuitatea reprezintă principiul fundamental al oricărei experienţe educative. Lucrarea *Experienţă şi educaţie,* inclusă şi în acest volum, este edificatoare în acest sens (vezi în special capitolele 2 — *Necesitatea unei teorii a experienţei* — şi 3 — *Criterii ale experienţei).*

66. Vezi nota 23.

61. Vezi nota 11.

68. Pentru Dewey baza fundamentală a educaţiei se găseşte în aptitudinea copilului de *a lucra* conform liniilor constructive generale care au dat naştere civilizaţiei. în consecinţă, pentru a-1 face pe copil conştient de zestrea sa socială, de zestrea sa de fiinţă umană, este necesar să fie pus în situaţia de a executa acele tipuri de ac tivitate care fac din civilizaţie ceea ce este ea realmente.

în *Crezul* său pedagogic Dewey se exprimă clar în această privinţă: „Cred, prin urmare, că drept centru de corelaţie al materiilor din programă trebuie socotite

activităţile expresive, constructive ale copilului. Cred că prin aceasta dobîndim etalonul pentru a stabili locul ce trebuie să-l acordăm în şcoală artelor culinare, croitoriei, lucrărilor manuale etc.“ (Vezi John Dewey, *Crezul meu pedagogic,* op. cit., p. 92).

69. în acest sens, Dewey subliniază în *Crezul meu pedagogic:* „Cred... că lucrurile practice reprezintă, ca tipuri, forme fundamentale ale vieţii sociale, şi este posibil şi de dorit ca *iniţierea copilului tn chestiunile cele mai formale ale programei si fie făcută prin intermediul acestor activităţi*" (s.n. — Cf. J o h n Dewey, *Crezul meu pedagogic,* op. cit., pp. 92—93.)

70. Vezi şi nota 5.

71. Vezi nota 23.

72. în scopul unei sublinieri suplimentare a locului pe care îl acordă Dewey principiului interesului în activitatea şcolară, reproducem din *Crezul* său pedagogic: „Cred că interesele sînt semnele unei forţe mereu crescînde. Cred că ele reprezintă capacităţile care se vor dezvolta. Aşa fiind, observarea constantă şi atentă a intereselor copilului are o importanţă capitală pentru educator. Cred că aceste interese trebuie să fie privite ca mijloace pentru a descoperi stadiul de dezvoltare la care a ajuns copilul. Cred că ele prevestesc momentul cînd un asemenea stadiu de dezvoltare e pe punctul de a se întrevedea. Cred că observarea continuă şi atentă a intereselor copilăriei este singurul mijloc prin care adultul poate pătrunde în viaţa copilului şi poate desluşi pentru ce activitate acesta este pregătit şi cărei discipline şcolare i se poate dedica cu mai multă promptitudine şi folos. Cred că aceste interese nu trebuie să fie nici flatate, nici reprimate. A reprima interesul înseamnă a substitui pe adult copilului, adică a-i slăbi copilului curiozitatea şi vioiciunea intelectuală; înseamnă a-i suprima iniţiativa şi a-i toci interesul. A flata interesul înseamnă a pune ceea ce este trecător în locul a ceea ce este permanent. Interesul este întotdeauna indicele unei capacităţi, lucrul important fiind tocmai descoperirea acestei capacităţi. A flata interesul înseamnă a te priva de o pătrundere mai adîncă a naturii copilului, iar rezultatul sigur care se obţine în acest caz, este substituirea capriciului şi fantezie unui interes autentic." (cf. John Dewey, *Crezul meu pedagogic,* op. cit., p. 95.) Vezi şi nota 5.

73. Pentru Dewey mediul reprezintă o parte a experienţei vitale a fiinţei. Aceasta nu poate fiinţa decît *prin* mediu; procesele ei vitale sînt rezultante ale unei *relaţii de integrare* dintre organism şi mediu. (Vezi şi studiul introductiv, în special: 3. *Conceptul de experienţă.)*

74. Considerat în mod anticipat, ca *finalitate,* scopul, apreciază Dewey, conferă activităţii o anume direcţie.

75. în acelaşi sens, în *Crezul meu pedagogic,* Dewey precizează: „Cred ... că istoria are o valoare educativă atîta timp cît ea prezintă aspectele vieţii şi ale dezvoltării sociale. Ea trebuie să fie verificată prin raportare la viaţa socială. Considerînd istoria numai ca în- şirare de evenimente, ea este proiectată într-un trecut îndepărtat şi devine un lucru mort şi inert. Considerată ca analiză a vieţii şi progresului social al omului, ea capătă înţeles deplin. Cred, cu toate acestea, că ea nu poate fi considerată astfel decît numai dacă copilul a fost introdus direct în viaţa socială." (Cf. John Dewey, *Crezul meu pedagogic,* op. cit., p. 52.)

76. Cadrul natural nu este pentru Dewey corelat cu activitatea socială în mod similar cu legăturile dintre decorul unui spectacol de teatru cu o reprezentaţie dramatică, el intră în însuşi mecanismul evenimentelor care formează istoria. în acest sens faptul că geografia pune accent pe latura fizică şi istoria pe cea socială reprezintă în ultimă instanţă numai sublinieri diferite ale aceleiaşi teme generale — viaţa în comun a oamenilor. în legătură cu această problemă în capitolul 16 — *Rolul geografiei şi al istoriei* — din *Democraţie şi educaţie,* Dewey scrie: „Natura este mediul evenimentelor sociale. Ea furnizează stimulii iniţiali; ea oferă obstacolele şi resursele. Civilizaţia este stăpînirea progresivă a diverselor ei energii. Atunci cînd se ignorează această interdependenţă dintre studiul istoriei, reprezentînd factorul uman şi studiul geografiei, reprezentînd factorul natural, istoria se reduce la o enumerare de date, adăugîndu-i-se un inventar de evenimente etichetate ca „importante", sau devine o fantezie literară — căci în istoria pur literară, mediul natural nu este decît decorul scenic." (Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 183.)

77. Este vorba despre celebrul poem *The Song of Hiaivatha* (1855) de Henry Wadsworth Longfellow (1807 — 1882), în care sînt reunite legende indiene (din America de

Nord) puse în circulaţie anterior prin antologii ca cele datorate lui Schoolcroft, Heckewelder şi ■Catlin. Iată dealtfel precizarea autorului: „Această *Eddă* indiană dacă pot s-o numesc astfel, se bazează pe legendele răspîndite printre indienii Americii de Nord, despre un om de origine misterioasă, care a fost trimis în mijlocul lor *pentru a curăţa riurile, pădurile şi locurile de pescuit şi a-i învăţa îndeletnicirile paşnice* (s.n.V.N.). El este cunoscut în diferite triburi sub nume diferite: Michabou, Chiabo, Manabozo, Tarenya-Wagon şi Hiawatha. Dl. Shoolcroft ne vorbeşte despre el în ale sale *Algic Research,* voi I, p. 134 şi în a sa *History, Condition and Prospects of the Indian Tribes of the United States,* partea II, p. 314, unde se poate afla forma irocheză a acestei legende, auzită de el de la un şef al tribului Onondaga. Această legendă veche am împletit-o cu alte legende indiene, interesante, luate mai ales din variatele şi preţioasele scrieri ale d-lui Schoolcraft, căruia lumea literară îi este îndatorată pentru neobosita sa strădanie de a smulge uitării atîtea şi atîtea legende indiene. Acţiunea poemului se petrece în ţara Ojibway-lor pe malul sudic al Lacului Superior, în regiunea aşezată între Stincile colorate (Pictured Rocks) şi Marile Nisipuri (Grand Sabie). (Cf. Henry Wadsworth Longfellow, *Clntarea lui Haia- vata,* traducere şi note de *Mihail Maievschi,* prefaţă de Dan Grigorescu, Col. Biblioteca pentru toţi, nr. 395, Bucureşti, Editura pentru literatură, 1967, p. 253.)

Ralph Waldo Emerson mărturisea că acest poem i s-a părut „foarte unitar, dulce şi copt ca fiertura de mălai; plin de învăţături şi foarte nimerit pentru o lectură interesantă şi dezvăluind un fel de simţ bărbătesc al datoriei poetului" (Apud Dan Grigorescu, *Literatura americană,* Dicţionar cronologic, Bucureşti, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, 1977, p. 165). Este uşor de remarcat faptul că am utilizat ortografia *Haiavata* pentru a fi în concordanţă cu traducerea în limba română a poemului.)

78. în *Democraţie şi educaţie,* Dewey va face o precizare de mare plasticitate: „Istoria este un instrument pentru analizarea urzelii şi bătăturii structurii sociale actuale, pentru a face cunoscute forţele care au ţesut modelul". (Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere*

in filosofia educaţiei, op. cit., p. 188.)

79. Extragem din programa şcolii elementare de opt ani în sistemul de organizare al lui John Dewey datele referitoare la obiectul istoriei: *clasa I:* 3 ore. Localitatea şi mediul social. Noţiuni de agricultură, noţiuni despre mine; *clasa a Il-a:* 3 ore. Progresul vieţii omeneşti datorate descoperirilor şi invenţiilor; *clasa a IlI-a:* 3 ore. Despre grupuri etnice tipice: eschimoşii, negrii, chinezii, locuitorii primitivi ai Europei, despre indieni, japonezi; *clasa a IV-a :* 3 ore. Istoria şi geografia americană în legătură cu descoperirile geografice. Istoria colonizării pînă la 1775; *clasa a V-a:* 3 ore. Istoria şi geografia Americii pînă la 1833 ; *clasa a Vl-a :* 3 1/2 ore. Istoria Europei moderne în legătură cu viaţa Americii; *clasa a Vll-a :* 3 1/2 ore. Istoria şi geografia greacă, în legătură cu geografia romană. Arta şi literatura greacă; *clasa* a *VlII-a:* 3 1/2 ore. Istoria romanilor şi geografia în legătură cu Grecia, Asia şi Europa. (Vezi N. C r e ţ u, *John Dewey ca pedagog. Studiu omagial cu prilejul împlinirii vîrstei de 80 de ani,* Bucureşti, Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur", S.A.R., 1940, pp. 186 — 195.)

80. Este de presupus că Dewey se referă în special la reprezentanţii *reconstrucţionismului,* orientare din pedagogia americană care este considerată adesea ca o variantă a progresivismului conform tezelor căreia esenţa educaţiei rezidă în orientarea tinerilor spre un program de reforme sociale în vederea unei reconstrucţii a societăţii. (Pentru detalii, vezi Ion Gh. Stanei u, Vi orei Nicolescu, Nicolae Şacali ş, *Pedagogia americană, contemporană,* în I o n Gh. Stanei u, Viorel Nicolescu, Nicolae Şacali ş, *Antologia pedagogiei americane contemporane,* op. cit., în special VI. Reconstrucţionismul — o încercare de a ieşi din impas, pp. 50—52.)

81. Abraham Lincoln (1809—1865), om politic american, unul dintre creatorii Partidului Republican (1856). Alegerea sa ca preşedinte al S.U.A. în 1860 a provocat secesiunea statelor sudiste sclavagiste şi a declanşat războiul civil (1861 — 1865). Reales preşedinte în 1864, a fost asasinat în 1865 de actorul J.W. Booth, sudist fanatic.

82. în textul original *educaţional reactionaries.*

83. Dewey se referă la cel de al patrulea capitol al lucrării sale *Democraţie şi educaţie: Educaţia ca proces de creştere.* (Vezi John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., pp. 37-47.)

84. Vezi nota 21.

85. în *Democraţie şi educaţie* Dewey scrie: Scopul denotă rezultatul oricărui proces natural ajuns la nivelul conştiinţei şi devenit un factor în determinarea observaţiei şi alegerii spontane a modurilor de acţiune. Aceasta înseamnă că o activitate a devenit inteligentă. La propriu vorbind, aceasta înseamnă prevederea consecinţelor şi a alternativelor care influenţează modul diferit de a acţiona într-o situaţie dată şi folosirea anticipaţiei pentru a dirija observaţia şi experimentul. (Cf. John Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* op. cit., p. 96)

86. Vezi şi John Dewey, *Experience and Mature,* New York, Dover Publications, Inc., 1958, pp. 373—374.

87. Lancelot Thomas Hogben (n. 9.XII.1895, Portsmouth), om de ştiinţă britanic. A funcţionat ca profesor de zoologie şi biologie socială la universităţile din Londra, Edinburgh, Capetown. Din 1936 profesor de istorie naturală la Universitatea din Aberdeen unde succede celebrului Sir J. Arthur Thomson. Pentru contribuţiile sale în domeniul geneticii matematice a fost distins cu premiul Neill şi cu medalia de aur conferită de „Royal Society of Edinburgh". Alături de lucrarea menţionată de Dewey — *Mathematics for the Million* (1936), reţinem din opera sa: *Comparative Physiology* (1926); *Principles of Animal Biology* (1930); *The Nature of Living Matter* (1930); *Genetic Principles in Medicine and Social Science* (1931); *Nature and Nurture* (1933); *Science for the Citizen* (1938 *Dangerous^Thought* (1936); *Author in Transit* (1940).

în *Mathematics for the Million* Hogben prezintă aspecte ale geometriei plane, trigonometriei, algebrei, calculului diferenţial şi teoriei probabilităţilor, tratînd fiecare problemă din perspectivă istorică. Metoda de prezentare utilizează grafice şi procedee vizuale şi apelează la date din astronomie, geografie şi alte ştiinţe pentru a demonstra şi clarifica abstracţiile matematice. Această modalitate de tratare se deosebea esenţial de cea utilizată de obicei. Astfel, dacă de regulă geometria

plană începea cu studiul unor axiome şi definiţii, ca de exemplu cea a lui Euclid, în lucrarea lui Hogben ea este tratată ca o *ştiinţă empirică.* în acest sens, definind liniile paralele, Hogben pleacă de la existenţa lor în realitatea experienţială. Este mai normal să ne întrebăm, subliniază Hogben, cum putem recunoaşte situaţiile în care liniile sînt paralele. Beneficiind şi de un stil ales, în scurt timp cartea a devenit, atît în S.U.A., cît şi în Marea Britanie, un reputat best seller al literaturii ştiinţifice. (Vezi şi recenzia semnată de J. L. D o o b în "Science and Society. A Marxian Quarterly", voi. 1, no. 4, summer, 1937, pp. 577-579.),

O BIBLIOGRAFIE CRITICA

1. **Principalele lucrări ale lui John Dewey**

Indicăm în această bibliografie datele referitoare la prima ediţie a lucrărilor; în cazul unor ediţii revăzute menţionăm caracteristicile acestora, înregistrăm totodată ultimele ediţii ale lucrărilor. Culegerile sînt precedate de un asterisc.

Drept principale surse bibliografice în ceea ce priveşte opera lui Dewey menţionăm:

1. Paul Arthur Schilipp, (ed.), *The Philosophy of John Dewey,* New York, Tudor Publishing Company, 1951 (Writings of John Dewey, 1882—1950, pp. 609—686).
2. Milton Halsey Thomas, (ed.), *John Dewey: A Centen- nial Bibliography* (1882—19627, Chicago, University of Chicago Press, 1962 (Writings of John Dewey, pp. 1 — 153).
3. Jo-Ann Boydston, (ed.), *Guide to the Works of John Dewey,* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1970.

în ceea ce priveşte numeroasele traduceri ale operelor lui John Dewey, dat fiind faptul că spaţiul tipografic de care dispunem nu ne permite o cît de sumară prezentare, recomandăm să se vadă:

Jo-Ann Boydston, Robert L. Andresen, *John Dewey: A Checklist of Translations, 1900—1967,* Carbondale, Southern Illi- nois University Press, 1969.

Subliniem iniţiativa tipăririi operelor complete ale lui John Dewey sub egida Universităţii Illinois de către un colectiv de editori condus de profesorul George Axtelle. Astfel, începînd din 1967, din cele 45 de volume preconizate, primele cinci includ scrierile lui Dewey din perioada 1882—1898. Vezi: *The Early Works of John Dewey,* Carbondale, Southern Illinois University Press, 5 voi., 1967, 1967, 1969, 1971, 1972.

1887 *Psychology,* New York, Harper and Brothers, VII + 417 p.; ediţie nouă 1891, XII + 427 p.

1888 *The Ethics of Democracy,* University of Michigan

Philosophi- cal Papers, Second Series, Nr. 1, Ann Arbor, 28 p.

1888 *Leibniz's New Essays Concerning the Human Vnderstanding. A Criticai Exposition,* Chicago, S.C.Griggs and Company, XVIII 4- 272 p.

1889 *Applied Psychology. An Introduction to the Principles and Practice of Education,* în colaborare cu J. A. M c L e 11 a n, Boston, Educaţional Publishing Company (nedatată, prefaţa: 1889), XXXI + 317 p.

1891 *Outlines of A Criticai Theory of Ethics,* Ann Arbor, Register Publishing Company, VIII + 253 p.; reeditare facsimilată, Hillary House, 1957.

1894 *The Study of Ethics : A Syllabus,* Ann Arbor, Register Publishing Company, IV + 151 p.

1895 *The Psychology of Number and its Applications to Methods of Teaching Arithmetic,* în colaborare cu J. A. M c Lellan, New York, D. Appleton and Company, XV + 309 p.

1900 *The School and Society,* Chicago, The University of Chicago Press, 129 p.; ediţie revăzută 1915, XV + 164 p. O nouă ediţie, ce include şi lucrarea *The Child and the Curriculum* (1902), 1956, 31 + 179 p.

1902 *The Educaţional Situation,* Chicago, The University of Chicago Press, 104 p.

1903 *Studies in Logical Theory,* with the Co-operation of Members and Fellows of the Department of Philosophy, Chicago, The University of Chicago Press, XIII + 388 p. Primele patru capitole sînt scrise de Dewey; au fost retipărite în *Essays in Experimental Logic,* 1917, pp. 75 — 182.

*1906 *The School and the Child,* ediţie îngrijită de J. J. F i n d 1 a y. London, Blackie and Son (nedatată, prefaţa: 1906), 128 p.

1908 *Ethics,* în colaborare cuJames H. Tufts, New York, Hoit and Company, XIII + 619 p.; ediţie revăzută, 1932, XIII + 528 p.; ediţie editată de Roberta L. Dewey, 1960.

1909 *Moral Principles in Education,* Boston, Houghton, Mifflin Company, IX + 60 p.; reeditare facsimilată, Philosophical Library,
1959.

1910 *How we Think,* Boston, D. C. Heath and Company, VI-|-224 p.; ediţie revăzută, 1933, X + 301 p.

*1910 *The Influence of Darivin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought,* New York, Henry Hoit and Company, VI + 309 p.; reeditare facsmilală, Peter Smith, 1951; Mid- land Books, 1965.
*1910 *Educaţional Essays,* ediţie îngrijită de J. J. F i n d 1 a y, London, Blackie and Son, 163 p.
♦1913 *Interest and Effort in Education,* ediţie îngrijită de Henry S u z z a 11 o, Boston, Houghton Mifflin Company, IX + 101 p.
1915 *German Philosophy and Politics,* New York, Henry Hoit and Company, 134 p.; reeditare 1942.
1915 *Schools of Tomorrow,* în colaborare cuEvelyn Dewey, New York, E. P. Dutton and Company, 316 p.
1916 *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education,* New York, The Macmillan Company, XII + 434 p.; Macmillan Paperbacks, 1961.
*1916 *Essays in Experimental Logic,* Chicago, The University of Chicago Press, VII + 444 p.; reeditare facsimilată, Dover Publications, 1953.
1917 *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude,* în colaborare cu A. W. Mo ore, H. C. Brown, G. H. Mead, B. H. B o d e, H. W. S t u a r t, J. H. T u f t s, H. M. K a 11 e n, New York, Henry Hoit and Company. Studiul lui Dewey este intitulat: *The Need for a Recovery of Philosophy,* pp. 3 — 69.
1920 *Reconstruction in Philosophy,* New York, Henry Hoit and Company, VII + 224 p.; reeditare cu o nouă introducere, Boston, The Beacon Press, 1948, XLVII + 224 p.; Beacon Press, 1957.
1920 *Letters from China and Japan,* Scrisori de John Dewey şijde Alice Chipman Dewey publicate de fiica lor Evelyn, New York, E.P. Dutton Company, VI + 311 p.
1922 *Human Nature and Conduct, An Introduction to Social Psycho- logy,* New York, Henry Hoit and Company, VII -f- 311 p.; reeditare cu o nouă introducere, Modern Library, 1930.
1925 *Experience and Nature,* Chicago, Open Court Publishing company, XI + 443 p.; ediţie nouă W.W. Norton and Company, 1929, IX + la—4a + 443 p.; reeditare facsimilată Dover Publications, 1958.
1927 *The Public and its Problems,* New York, Henry Hoit and Company, VI + 224 p.; ediţie nouă cu o nouă introducere — An Essay in Political Inquiry —

Chicago, Gateway Books, 1946, XII + 224 p.; reeditare a ediţiei din 1927, Denver, Alan Swal- low, 1957.

*1928 *The Philosophy of John Dewey,* texte alese deJoseph R a t- n e r, New York, Henry Hoit and Company, XII + 560 p.

1929 *The Quest for Certainty,* New York, Minton, Balch and Company, 318 p.; ediţie G.P. Putnam's Sons, Capricorn Books,
1960.

1929 *The Sources of a Science of Education,**New York, Horace Li- veright Publishers, 77 p.

*1929 *Characters and Events. Popular Essays in~Social and Political Philosophy,* ediţie îngrijită deJoseph Ratner, New York, Henry Hoit and Company, 2 voi., 861'p.

*1929 *Impressîons of Soviet Russia and the Revolutionary World, Me- xico-China-Turkey,* culegere de articole publicate în „New Republic", New York, New Republic, Inc., 270 p.; ediţie îngrijită deWilliam W. Brickman, Teachers College Publications. 1964, 178 p.

*1930 *Individualism, Old and New,* New York, Minton, Balch and Company, 171 p.; Capricorn Books, 1962.

*1931 *Philosophy and Civilization,* New York, Minton, Balch and Company, VII + 334 p.; Capricorn Books, 1963.

1934 *Art as Experience,* New York, Minton, Balch and Company,
VII + 355 p.; reeditare G.P. Putnam's Sons, Capricorn Books, 1959.

1934 *A Common Faith,* New Haven, Yale University Press, 87 p.; ediţie 1960.

1935 *Liberalism and Social Action,* New York, G.P. Putnam's Sons,
VIII + 93 p.; retipărit în *Pragmatism and American Culture,* texte alese de G a i 1 I< e n n e d y, Boston, D.C. Heath and Company, 1950, pp. 94—111; Capricorn Books, 1963.

1938 *Logic: The Theory of Inquiry,* New York, Henry Hoit and Company, VIII + 546 p.

1939 *Experience and Education,* New York, The Macmillan Company, XII + 116 p.; Collier Books,

1963.

*1939 *Intelligence in the Modern World. John Dewey's Philosophy,* texte alese de Joseph Ratner, New York, Modern Library, XV + 1077 p.

1939 *Freedom and Culture,* New York, G.P. Putnam's Sons, 176 p.; reeditare London, Luzac, 1955, 145 p.; Collier Books, 1963.

1939 *Theory of Valuation,* Chicago, University of Chicago Press, 67 p. *1940 *Education Today,* culegere editată de Joseph [Ratner,

G. P. Putnam's Sons, XIX + 376 p.

*1940 *The Living Thoughts of Thomas Jefferson,* ediţie îngrijită de John Dewey, New York, Longmans, Green ana Company, 173 p.; ediţie Greenwich, Conn,, Fawcett Publications, 1955, 191 p.

*1946 *Problems of Men,* New York, Philosophical Library, 424 p. *1949 *Knowing and the Known,* în colaborare cu A. F. B e n 11 e y, Boston, The Beacon Press, XIII + 334 p.

*1959 *Dictionary of Education,* volum editat de R a 1 p h B. W i n n, cu un cuvînt înainte de John Herman Randal, Jr., New York, Philosophical Library, X + 150 p.

*1960 *John Dewey on Experience, Nature and Freedom,* texte alese de Richard J. Bernstein, New York, Liberal Arts Press, XLIX + 293 p.

*1963 *Philosophy, Psychology and Social Practice,* texte alese de J o- seph Ratner, G.P. Putnam's Sons, 315, p., Capricorn Books, 1965.

♦1964 *John Dewey on Education,* volum editat de Reginald D. Archambault, New York, Modern Library, 439 p.

*1964 *John Dewey and Artur Bentley: A Philosophical Correspondence,* 1932—1951, volum editat deSidney Ratner şiJules Altman, New Brunswick, Rutgers University Press, 737 p.

*1966 *John Dewey — Lectures in [the Philosophy of Education: 1899,* ediţie îngrijită de Reginald D. Archambault, New York, Random House, 366 p.

♦1970 Dewey, volum editat, cu o introducere deMalcolm Skil- b e c k, Educaţional Thinkers Series, London, Collier-Macmil- lan limited, The Macmillan Company, 1970, VI + 170 p.

*1973 *The Philosophy of John Dewey,* voi. I: *The Structure of Experience,* voi. II: *The Lived Experience,* lucrare editată de J o h n

J. McDermott, New York, G.P. Putnam's Sons, XLI + 723 p.

2. **Opere ale lui John Dewey In limba română**

1. *Şcoala ţi copilul,* cu o introducere de E d. C 1 a p a r fe d e, traducere (din limba franceză) de I. G. Marin eseu, Cîmpulung, 1914; ed. a Il-a corectată şi revăzută, Bucureşti, Editura librăriei H. Steinberg şi Fiu, 1923, 147 p.; ed. a IlI-a corectată şi revăzută, Bucureşti, „Cultura Românească", Institut de Editură, f.d., 144 p-
2. *Pedagogie socială,* traducere de C. V. Buţureanu (Extras din „Buletinul pedagogic"), Iaşi, Tipografia „Tribuna", 1919, 80 p. (traducere din varianta franceză adaptată).
3. *Crezul meu pedagogic,* înNicolae Creţu, *John Dewey ca pedagog. Viaţa ţi Opera sa,* Studiu omagial cu prilejul împlinirii vîrstei de 80 ani; Bucureşti, Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur",
   S.A.R., 1940, pp. 237—248 (trad. din varianta franceză datorată lui Ou Tsuin Chen); în Nicolae I. Bibiri, Maria N. Bibi r i, *John Dewey ţi pedagogia contemporană,* Bacău, „Lumina" — Societate cooperativă de tipografie şi editură, 1942, pp. 15—29 (traducere după acelaşi text francez); în Ion Gh. Stanei u, Viorel Nicolescu, Nicolae Şacali ş, *Antologia pedagogiei americane contemporane,* cu un studiu introductiv şi note întocmite de autori, Col. Pedagogia secolului XX, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1971, pp.. 86 — 98.
4. *Şcoalele de mâine* (în colaborare cu Evelyn Dewey), în româneşte cir învoirea autorilor de G. I. Simeon, Bucureşti, Editura librăriei „Principele Mircea", f.d., XIX + 262 p.
5. *Spre o societate mondială,* traducere de Florian Nicolai» în „Revista româno-americană", nr. 2 — 3, 1946, pp. 6—16.
6. *Democraţie şi educaţie. O introducere In filosofia educaţiei,* studiu introductiv, tabel cronologic, note şi comentarii deNicolae Sa - caliş şi Vjorel Nicolescu, Col. Texte fundamentale, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, LIX + 338 p. Capitolul IV — Educaţia ca proces de creştere — şi în Ion Gh. Stanei u, Viorel Nicolescu, Nicolae S a c a 1 i ş, op. cit.»- pp. 98 — 109

(traducere de O. Opri că).

3. **Lucrări consacrate analizei operei lui John Dewey. Listă selectivă**

Din imensul material consacrat analizei operei lui John Dewey am selectat în paginile de faţă o sumară, dar credem reprezentativă, bibliografie. Cititorul interesat poate găsi, noi surse de informare în înseşi unele- din lucrările menţionate. Astfel, pentru o bibliografie completă pînă în 1962, să se consulte:
M. Halsey Thomas, *John Dewey. A Centennial Ribliography,* Chicago, The University of Chicago Press, 1962, XIV + 370 p. (Operele lui John'Dewey, pp. 1—154).
La lucrările colective dedicate lui John Dewey, în dorinţa de a pune în evidenţă obiectul analizei şi pe autorii studiilor, am înregistrat datele din cuprins. Deoarece nu toate lucrările sînt dedicate integral cercetării gîndirii lui John Dewey, am considerat util să indicăm în paranteză titlul capitolului şi paginile care interesează din punctul nostru special de vedere.

S-au utilizat următoarele abrevieri:

Journal of Aesthetics and Art Criticism = J.A.A.C.
Journal of the History of Ideas = J. of H.I.
Journal of the History of Philosophy = J. of H.P.
Journal of Philosophy = J. of P.
Philosophical Review = P.R.
Philosophy and Phenomenological Research = P.P.R.
Les Etudes Philosophiques = E.P.
Revue de Metaphysique et de Morale = R.M.M.
Rivista di Filosofia = R.F.

1)* * * *John Dewey, the Man and his Philosophy: Addresses Deli- vered in New York in Celebration of his Seventieth Birlhday,* Cam- bridge, Harvard University Press, 1930, VII + 181 p. Cuprins:
H. W. H o 1 m e s, Foreword;
H. R. L i n v i 11 e, Inaugurating the Plan;
W. M. K i 1 p a t r i c k, Introduction ;
E. C. Mo ore, John Dewey's Contribution to Educaţional Theory;
J. H. Newlon, John Dewey's Influence in the Schools;

I. L. Kandel, John Dewey's Influence on Education in Fo- reign Lands;
G. H. M e a d, The Philosophies of Royce, James and Dewey in their American Setting;
H. W. S c h n e i d e r, The Prospect for Empirical Philosophy;
J. R. A n g e 11, The Toastmaster's Words;
Jane Adams, John Dewey and Social Welfare;
J. H. Robinson, John Dewey and Liberal Thought; John Dewey, In Response.

2) * * * *In Honor of John Dewey on his Ninetieth Birthday,* Madi- son, University of Wisconsin, 1951, 40 p. Cuprins:

M. C. O 11 o, John Dewey;
M. H. Willing, John Dewey and Education;
F. M. L o g a n, John Dewey's Influence on the Arts and on Art Education;
F. A. C I a r e n b a c h, John Dewey's Philosophy of Social Eco- nomy;
C. L. H u s k i n s, John Dewey and Science;
H. S. F r i e s, John Dewey's Philosophy.

3) ABBAGNANO, N., *Verso il nuovo illuminismo: John Dewey,* în „R.F.", XXXIX, oct.-dec. 1948, pp. 313—325.
4) ADAMS, F. M., *Empirical Verificability Theory of Factual Meaning and Axiologicul Truth,* în R. L e p 1 e y, (ed.), *The Language of Value,* New York, Columbia University Press, 1957.
5) ADLER, M. I., *The Chicago School,* în „Harper's Magazine", CLXXXIII, sept. 1941, pp. 377-388.
6) ALBERTY, H. B., *Appraisal of Dewey Aphorism, Education is Life,* Naţional Education Association, 1930.
7) ALDRICH, V. C., *John Dewey's Use of Language,* în „J. of P.", XLI, may 11, 1944, pp. 261 — 271.
8) AMES, van METER, *John Dewey as Aesthetician,* în „J.A.A.C.", nr. 2, dec. 1953.
9) ARCHAMBAULT, R. D., *Dewey on Education : Appraisals,* New York, Random House, 1966.
10) ARMENTROUT, W. D., *The Optimism in Dewey's Philosophy of Education,* în „Journal of Educaţional Method", VI, febr. 1927, pp. 236-239.

11) ARMYTAGE, W. H. G., *The American Influence on English Education,* London, Routledge and Kegan Paul, 1967.
12) ARNDT,' R. S., *John Dewey's Philosophy of Education,* Pretoria, 1929.
13) BAEGE, F. P., *Zwei Auslândische Beeinflusser der deutschen Schulreform,* în „Neue Bahnen", XXIII, sept. 1912, pp. 548—554.
14) BAEGE, F. P., *Schulreform der Neuzeit: John Dewey,* în *„Zeit- geist",* VII, nr. 4.
15) BAKER, M. C., *Foundations of John Dewey's Educaţional The- ory,* New York, King's Crown Press, Columbia University, 1955, IX + 214 p.
16) BAKEWELL, C., *An Open Letter to Prof. Dewey Concerning Immediate Empiricism,* în „J. of. P.", II, sept., 14, 1905, pp. 520-522.
17) BAKEWELL, C., *The Issue between Idealism and Immediate Empiricism,* în „J. of. P.". II, 1905, pp. 687 — 691.
18) BALZ, G. A., *A Letter lo Mr. Dewey concerning John Dewey's Doctrine of Possibility,* în „J. of P.", XLVI, march, 26, 1949, pp. 313-329.
19) BARETT, W., *On Dewey's Logic,* în „P.R.", L, 3, 297, may 1941, pp. 305—315.
20) BATES, E., *John Dewey. America's Philosophie Engineer,* în „Modern Monthly", VII, august 1933, pp. 387 — 404.
21) BAUMGARTEN, Ed., *John Dewey,* în „Internaţionale Zeitschrift fur Erziehung", 1396, pp. 81 ş.u., 407 ş.u.; 1937, pp. 177—200.
22) BAUSOLA, A., *L'etica di John Dewey,* Milano, Societă Editrice Vita e Pensiero, 1960, 224 p.
23) BAWDEN, H. H., *The Principles of Pragmatism. A Philoso- phical Interpretation of Experience,* Boston, Houghton Mifflin Company, 1910, X + 364 p.
24) BECK, R. H., *Progressive Education and American Progressi- eism,* în "Teachers College Record", LX, 1958—1959, pp. 77—89, 129-137, 198-208.
25) BECK, R. H., *A Social History of Education,* New York, Pren- tice Hali, 1965.
26) BENNE, K. D., STANLEY, W. O., (ed.), *Essays for John Dewey's Ninetieth Birthday,* Urbana, University of Ulinois, 1950, 92 p. Cuprins:

John Dewey, Greetings to the Urbana Conference;
K. D. Benne, On Celebrating John Dewey's Birthday;
M. H. F i s c h, Dewey's Place in the Classic Period of American Philosophy;
A. S. C 1 a y t o n, Dewey's Theory of Language with Some Implications for Education Theory;
F. Mc M u r r y, The Problems of Verification in Formal School Learning;
H. S. Fries, Educaţional Foundations of Social Planning;
K. D. B e n n e, John Dewey and Adult Education ;
Si ng - Na n Fen, Dewey's Philosophy as a Program of Action ;
L e o A. M o 1 i n a r o, Closing Remarks.

27) BENTLEY, A. F., *As Though a Glass Darkly,* în „J. of P.", XXXIX, july 30, 1942, pp. 432-439.

28) BERGER, G., *La philosophie de John Dewey,* în „E.P", janv.- juin 1952, pp. 5 — 15.

29) BERGER, G., *L'homme moderne et son education,* avant-propos et introduction par Edouard Morot-Sir, deuxiâme edi- tion, Paris, P.U.F., 1967, XV + 368 p. (I. Les Maîtres, Ies Amis;
6. La philosophie de John Dewey, pp. 53 — 62).

30) BERNSTEIN, R. J., *Dewey's Naturalism, în* "Review of Meta- physics", XIII, dec. 1959, pp. 340 — 393.

31) BERNSTEIN, R. J., *John Dewey's Metaphysics of Experience,* în „J. of P.", LVIII, jan. 5, 1961, pp. 5 — 14.

32) BERNSTEIN, R. J., *John Dewey,* New York, Washington, Square Press, 1966.

33) BERNSTEIN, R. J., *Praxis and Action,* London, Duckworth, 1971, XV + 344 p. (IV, Action, Conduct and Inquiry: Peirce and Dewey, pp. 165 — 229).

34) BETTA, B., *Dewey,* Brecia, „Vita Scolastica*[1], 1950, 62 p.

35) BIBIRI, N. I., BIBIRI, MARIA N., *John Dewey şi pedagogia contemporană,* Bacău, Cooperativa de tipografie „Lumina[11], 1942, 40 p.

36) BLACK, M., *Dewey's Philosophy of Language,* în „J. of P.", LIX, sept. 13, 1962, pp. 521-523.

37) BLEWETT, I., (ed.), *John Dewey: His Thought and Influence,* pref. de John Brubacher, New York, Fordham University Press, 1960, XIV + 242 p. Cuprins:
James Collins, The Genesis of Dewey's Naturalism;
J. B 1 e w e 11, Democracy as Religion: Unity in Human Rela- tions;

B. Ii. Z e d 1 e r, Dewey's Theory of Knowledge;
Sister Joseph M a r y Raby, John Dewey and Progressive Education;
J. W. D o n a h u e, Dewey and the Problem of Technology; T. P. Neil, Dewey's Ambivalent Attitude toward History; R. C. P o 11 o c k, Process and Experience;
T. B e r r y, Dewey's Influence in China;
A Chronological and Bibliographial Note.

38) BLAU, J. L., *John Dewey's Theory of History,* în "J. of P.", LVII, febr. 4, 1960, pp. 89—100.

39) BLAU, J. L., *Men and Movements in American Philosophy,* Englewood Cliffs, N. Y., Prentice-Hall, Inc., 1963, XI 4- 403 p. (9. The Emergence of Naturalism. IV. Experimental Naturalism: John Dewey, pp. 343 — 355).

40) BOAS, B. G., *Communication in Dewey's Aesthetics,* în " J.A.A.C." nr. 2, dec. 1953.

41) BODE, B. H., *Cognitive Experience and its Object,* în „J. of. P.", II, nov. 1905, pp. 658 — 663.

42) BOER, T. J. de, *Amerikaansche Denkers,* Haarlem, Erven F. Bohn, 1934, 225 p. (pp. 177-215).

43) BOGGS, LUCINDA PEARL, *tJber John Deweys Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pădagogie,* Halle a.s.,
C. A. Kaemmerer Co., 1901.

44) BORGHI, L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negii Stati Uniţi,* Firenze, La Nuova Italia Editrice ,1951, VIII + + 269 p.

45) BORGHI, L., *L'ideale educativo di John Dewey,* Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1958, 123 p.

46) BORGHI, L., La *categoria della socialitU nel pensiero pedagogico di John Dewey,* în *II pensiero americano contemporaneo,* Milano, Edizioni di Comunitâ, 1958.

47) BOURNE, R. S., *Twilight of Idols,* în "Seven Arts Magazine", II, oct. 1917, pp. 688-702.

48) BOWYER, C. H., *Philosophical perspectives for Education,* Glen- view, 111., Scott, Foresman and Company, 1970, VII + 402 p. (în sp. pp. 80 — 82, 128 — 130, 280 — 294).

49) BOYD, W., *The History of Western Education,* eighlh edition, revised and enlarged by E d mu nd J. King, New York, Barnes and Noble, Inc., 1966, XII + 489 p. (cap. XI. The second half of the nineteenth century. 8. John

Dewey and the Experimental School, pp.398—407).
50) BOYDSTON, JO ANN, *Guide to the Works of John Dewey,* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1970, 396 p.
51) BOYER, M. W., *An Expansion of Dewey's Groundwork for a General Theory of Value,* în "Journal of Aesthetics", XV, nr. 1, sept. 1956.
52) BRAMELD, TH., *Philosophies of Education in Cultural Perspective,* New York, Dryden Press, 1955, 446 p.
53) BRANCATISANO, F., *La concezione pedagogica di J. Dewey,* Padova, Editoria Liviana, 1950.
54) BRANCATISANO, F., *A proposito della pedagogia di John Dewey,* în „Nuova Rivista Pedagogica", dec. 1951.
55) BRICKMAN, W. W., *John Dewey's Foreign Reputation as an Educator,* în "School and Society", LXX, oct. 22,1949, pp. 257 — 265.
56) BRICKMAN, W. W., LEHRER, ST., (ed.), *John Dewey. Maşter Educator,* Society for the Advancement of Education, 1959, 123 p. Cuprins:
W. W. B r i c k m a n, John Dewey's Life and Work in Outline; W. H. K i 1 p a t r i c k, Reminiscences of Dewey and his Influ- ence;
J. L. Meri am, John Dewey in History;
M. G r e e n e, Dewey and American Education, 1894—1920;
H. A. L a r a b e e, John Dewey as Teacher;
I. B. Berkson, Science, Ethics and Education in Dewey's Philosophy;
R. E. Mason, Dewey's Culture Theory and Pedagogy; M. I. B e r g e r, John Dewey and Progressive Education Today; W. W. B r i c k m a n, John Dewey: Educator of Nations;
W. W. B r i c k m a n, Dewey and Russia;
R. L. McCaul, Dewey's Letters, 1894—1904: A Preliminary Listing.
Ediţia a doua apărută în 1961 (172 p.) este îmbogăţită cu două studii noi:
E. Parker, Chicago in the 1890's;
R. L. McCaul, Dewey, Harper and the University of Chicago, July, 1894— June 1904.
57) BRODBECK, M., *The New Raţionalism: Dewey's Theory of Induction,* în "J. of P.", XLVI, 1949, pp. 780 — 791.

58) BROWN, B. B., *The Experimental Mind in Education,* New York, Evanston, London, Harper and Row Publishers, 1968, XIII + 301 p.
59) BROWN, G. P., Dr., *John Dewey's Educaţional Experiment,* în "Public School Journal", XVI, june 1897, pp. 533—537.
60) BROWN, G. P., Dr., *The University Elementary School,* în "School and Home Education", XXIII, oct. 1899, pp. 98—99.
61) BRUBACHER, J. S., *A History of the Problems of Education,* New York and London, McGraw-Hill Book Company, Inc., 1947, XV + 688 p. (în sp. pp. 147-148, 344-346, 623-624).
62) BRUBACHER, J. S., *Modern Philosophies of Education,* third edition, New York, St. Louis, San Francisco, London, Mexico, Sydney, Toronto, Tokio, McGraw-Hill Book Company, Inc., Kogakusha Company, Ltd., 1962, IX + 373 p.
63) BRUBACHER, J. S., *John Dewey,* în J. Chateau (sous la direction), *Les grands pedagogues,* troisifeme âdition, revue et mise â jour, Paris, P.U.F., 1966, pp. 293—312.
64) BRUMBACII, R. S., *Philosophers on Education,* Boston, Hough- ton Mifflin Company, 1963.
65) BRUNER, J. S., *Dopo Dewey. II processo di apprendimento nelle due culture,* Rome, 1966.
66) BRUNER, J. S., *La riconstruzione pedagogica dopo John Dewey,* în J. S. B r u n e r, ş.a., *La sfida pedagogica americana,* introdu- zione di R. M a z z e 11 i, Roma, Armando Armando Editore, 1969, pp. 47-53.
67) BUERMEYER, L., *Professor Dewey's Analysis of Thought,* în "J. of P.", XVII, dec. 2, 1920, pp. 673-681.
68) BURSTON, W. H., *The Influence of John Dewey in English Official Raports,* în „Internaţional Review of Education", VII, 1961, pp. 311-325.
69) BURTT, E. A., *The Case of Dewey's Way of Thinking,* în "J. of H.P.", LVII, june 23, 1960, pp. 401-419.
70) BUSWELL, J. O., Jr., *The Philosophy of F. R. Tennant and John Dewey,* New York, Philosophical Library, 1950, XVII + 516 p.
71) BUTLER, J. D., *Four Philosophies and their Practice in Education and Religion,* New York, Harper and Brothers, Publishers, 1951, XI l + 551 p. (Part four: Pragmatism, pp. 393 — 520).

72) BUTTS, R. F., *A Cultural History of Education,* New York, McGraw-Hill, 1947.
73) BUTTS, R. F., *The American Tlradition in Religion and Education,* Boston, Beacon, 1950.
TV} BUTTS, R. F., CREMIN, L. A., *A History of Education in American Culture,* New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, Hoit, Rinehart and Winston, 1964, XI + 628 p. (în sp, pp. 339-347, 384-385, 496-499).
75) CANTONI, R., *John Dewey e l'estetica,* în „II pensiero critico", 5, 1952.
76) CANTRILL, H., (ed.), *The Morning Notes of Adelberl Ames Jr.,* New Brunswick, Rutgers University Press, 1960 (pp. 171 — 231, corespondenţa dintre John Dewey şi Adalbert Ames din perioada dec. 1946 — nov. 1950).
77) CARROI, MARIE-ANNE, *L'oeuvre psychopedagogique de John Dewey,* în „L'Information pedagogique", IV, 1, 1940.
78) CARROI, MARIE-ANNE, *Presentation,* în John Dewey, *Experience et education,* presentation et traduction de Marie-Anne Carroi, Paris, Librairie Armând Colin, 1968, pp. 7 — 51.
79) CASTRO, MARTA DE, *Estudio critico de las ideas pedagogicas de John Dewey,* Havana, Imprenta Ninon, 1939, 133 + III p.
80) CHASSELL, LAURA MERILL, CLARA, FRANCES, *A Resta- tement of Important Educaţional Conception of Dewey in the Termi- nology of Thorndike,* în „Journal of Educaţional Method", III, march 1924, pp. 286 — 298.
81) CHAVARDES, M., *Les grands maîtres de Veducation,* Paris, Edi- tions du Sud, Pierre Waleffe et Albin Michel, 1966, 254 p. (Dewey ou l'ecole de l'experience, pp. 192 —196).
82) CHEN, OU TSUIN, *La doctrine pedagogique de John Dewey,* deuxieme edition conforme â la premidre, introduction du Doc- teur Luther H. Evans, Bibliothfeque d'histoire de la philo- sophie, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1958, 280 p.
83) CHILDS, J. L., *Education and the Philosophy of Experimenta- lism,* New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1931.
84) CHLDS, J. L., *American Pragmatism and Education,* New York, Henry Hoit and Company, 1956.

85) CHOY, JYAN, *Elude comparative sur les doclrines pedagogiques de Durkheim et de Dewey,* Lyon, Bosc, Freres et Riou, 1926, 243 p.
86) CHRISTIAENS, F., *De John Dewey â Ernst Krieck,* în „Revue de sciences pedagogiques", Bruxelles, 1945, pp. 63—68, 144—145.
87) CLAYTON, A. S., (ed.), *John Dewey in Perspective: Three Papers in Honor of John Dewey,* Bloomington, Indiana University Divi- sion of Research and Field Services, 1960, 44 p. Cuprins:
H. R u g g, Dewey and his Contemporaries;
H. S. B r o u d y, Dewey's Analysis of the Act of Thought;
J. S. B r u b a c h e r, Ten Misunderstandings of Dewey's Educaţional Philosophy.
88) CLAPAREDE, ED., *John Dewey,* în „Svobodno Vospitania", Sofia, II, mai-iunie 1924, pp. 257—266.
89) CLAPAREDE, ED., *La pedagogie de John Dewey,* în John Dewey, *L'ecole et l'enfant,* traduit par L. S. Pi d o u x, 8-e ădition, Actualitâs pădagogiques et psychologiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestle, 1967, pp. 5—37.
90) COHEN, M. R., *Some Difficulties in Dewey's Anthropocentric Naturalism,* în "P.R.", XLIX, march 1940, pp. 196—228.
91) COHEN, M. R., *American Thought: A Criticai Sketch,* New York, Collier, 1962.
92) COMARNESCU, P., *Teoriile logice ale lui John Dewey,* în „Revista de filosofie", XVIII (serie nouă), nr. 2, aprilie-iunie, 1933, pp. 272—216.
93) COMICESCU, GH., *Realizări şi tendinţe In şcoala americană contemporană,* Iaşi, Institutul de arte grafice" Brawo", 1935, VII + 295, (pp. 257-260).
94) CONKIN, P. K., *Puritans and Pragmatist. Eight Eminent American Thinkers,* New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1968, VII + 495 p. (VIII. John Dewey, pp. 345—402).
95) COPLESTON, FR. S. J., *A History of Philosophy* (Modern Philosophy: Bentham to Russell), voi. 8, part II, Garden City. Double- day and Co. (The Experimentalism of John Dewey, pp. 109—138).
96) CORALLO, G., *La pedagogia di Giovanni Dewey,* Torino, Societă Editrice Internazionale, 1950, XLIX +

557 p.
97) CORALLO, G., *John Dewey,* Brescia, La Scuola, 1957, 196 p.
98) CREMIN, L., *The Transformation of the School. Progressivism in American Education,* 1876—1957, New York, Alfred A. Knopf, 1964, XI + 387 + XXIV p.
99) CREŢU, N., *John Dewey ca pedagog. Viaţa şi opera sa.* Studiu omagial cu prilejul împlinirii vîrstei de 80 ani, Bucureşti, Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur", S.A.R., 1940, 248 p.
100) CROCE, B., *Dewey's Aesthetics and the Theory of Knowledge,* în "Journal of Aesthetics", XI, nr. 1, 1952.
101) CROCE, B., *Storia dell'estetica per saggi,* Bari, Editori Laterza, 1967 (L'Estetica del Dewey, pp. 303 — 309).
102) CROSSER, P. K., *The Nihilism of John Dewey,* New York, Philosophical Librarv, 1955, XI + 238 p.
103) CROWELL, N. J., *John Dewey et l'education nouvelle,* Lausanne, Pache-Varidel et Bron, 1928, 78 p.
104) CUNNINGHAM, G. W., *The New Logic and the Old,* în "J. of P.", XXXVI, oct. 12, 1959, pp. 565-572.
105) CURŢI, M., *The Social Ideas of American Educators,* New York, Charles Scribner's Sons, 1935, 613 p.

106) CURŢI, M., *A Great Teacher's Teacher,* în "Social Education", XIII october 1949, pp. 263-276.
107) CURŢI, M., *The Growth of American Thought,* New York, Har- per and Raw, 1964.
108) DAL PRA, M., (ed.), *II pensiero di John Dewey,* Milano, Fratelli Bocea, 1952, 202 p. Cuprins:
N. Abbagnano, Esperienza e possibilită;
A. B a n f i, Ripensando a Dewey;
M. Dai P r a, Anti-metafisica e metafisica nella logica di Dewey;
G. P r e t i, Dewey e la filosofia della scienza;
A. V a s a, Epistemologia e sapere pragmatico nella logica del Dewey;
L. G e y m o n a t, La logica di Dewey e il nuovo razionalismo; F. V e g a s. II pensiero politico e sociale di John Dewey;
L. Borghi, I fondamenti della concezione pedagogica di John Dewey;
D. Formaggio, L'estetica di John Dewey;
A. Vi s a 1 b e r g h i, La storia della filosofia nel pensiero di J. Dewey;
M. E. R e i n a, II "circolo" di experienza e "natura" in Dewey; S. Onufrio, John Dewey e la storia come esperienza e come indagine;
F. Brancatisano, Sulla formazione di John Dewey;
F. C a f a r o, John Dewey e la critica italiana ;
M. M a y e r o f f, Opera di Dewey (1939—1951);
M. Mayeroff, Studi stranieri su Dewey (1939—1951);
F. C a f a r o, Traduzioni italiane di scritti di Dewey;
F. C a f a r o, Studi italiani su Dewey (1921—1951).
109) DAL PRA, M., *Profilo di storia della filosofia. 3. La filosofia contemporanea,* Firenze, La Nuova Italia, 269 p. (XXIII. II pensiero anglosassone tra la due guerre. 3. Dewey: il concetto di esperienza, pp. 238—241).
110) DANG, van TOAN, *L'education sociale d'apres Platon et Dewey.* Etude critique et esquisse d'une solution aux problfemes de l'6du- cation dans une democraţie, Paris, 1965, 367 p. (pp. 75—159).
111) DANIELS, R. V., (ed.), *Letters of John Dewey to Robert V. Daniels,* 1946—1956, în "J. of H.I.", XX, october-december 1959, pp. 569-576.
112) DAVENPORT, F. L., *The Education of John Dewey,* University of California at Los Angeles, 1946.
113) DE MARIA, A., *Croce e Dewey,* în „Filosofia", nr. 2,

114) DE RUGGIERO, G., *Filosofia del novecento,* ed. a IlI-a, Bari, Laterza, 1946 (pp. 63—87).
115) DELEDALLE, G., *L'Existentiel,* Paris, R. Lacoste, 1949 (pp. 211-229).
116) DELEDALLE, G., *La pedagogie de John Dewey,* în "Pedagogie", oct. 1950, pp. 478—482; nov. 1950, pp. 548—552;jan. 1951, pp. 38—45; fev. 1951, pp. 103—113; marş 1951, pp. 174—180.
117) DELEDALLE, G., *Histoire de la philosophie americaine.* De la Guerre de Secession â la Seconde Guerre Mondiale, prefaces de Jean Wahl etRoy Wood Sellars, Paris, P.U.F., 1954, XVI + 296 p. (Cap. II. Le pragmatisme. III. Les grand interpretations du pragmatisme. 3. L'instrumentalisme de Dewey, pp. 32—35; cap. V. Le naturalisme, III Le naturalisme transactionel de Dewey, pp. 67 — 71; cap. X. John Dewey (1859 — 1952), pp. 144-167.
118) DELEDALLE, G., *Durkheim. et Dewey, un double centenaire,* în "E.P.", oct.-dec, 1959, pp. 493—498.
119) DELEDALLE, G., *La pedagogie de John Dewey, philosophie de la continuile,* Faits et doctrines pedagogiques, Paris, Les Editions du Scarabee, 1965, 126 p.
129) DELEDALLE, G., *L'idee d'experience dans la philosophie de John Dewey,* Paris, P.U.F., 1966, 570 p. (+ 37 p. Appendices).
121) DELEDALLE, G., *La theorie de l'enquete et le probleme de la verile,* în J o h n Dewey, *Logique. La theorie de l'enquele,* pr6- sentation et traduction de G. D e 1 e d a 11 e, Paris, P.U.F., 1967, pp. 9-49.
122) DENNISON, G., *Dewey Reconsidered,* în Barry N. Schwartz, (ed.), *Affirmative Education,* Englewood Gliffs, N.J., Prentice- Hall, Inc., 1972, pp. 100—107.
123) DEPENCIER, I., *The History of the Ldboratory School,* Chicago, University of Chicago Press, 1966.
124) DUPRAT, E., *Les rapports de la connaissance et de l'action d'apres John Dewey,* în "R.M.M.", 1930, pp. 539 — 553 ; 1931, pp. 107 — 123.
125) DURKHEIM, E., *Pragmatisme et sociologie,* curs inedit editat de A. Cu vili ier, Paris, Vrin, 1955, 212 p.
126) DWORKIN, M. S., *Dewey on Education,* New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia

University, 1959.
127) DYKHUIZEN, G., *An Early Chapter in the Life of John Dewey,* în "J. of H.I.", XIII, oct. 1952, pp. 563-572.
128) DYKHUIZEN, G., *John Dewey: the Vermont Years,* în "J. of II.I.", XX, oct. 1959, pp. 515-544.
129) DYKHUIZEN, G., *John Dewey at Johns Hopkins* (1882 — 1884), în "J. of H.I.", XXII, january 1961, pp. 103 — 116.
130) DYKHUIZEN, G., *John Dewey and the University of Michigan,* în „J. of H.I.", XXIII, oct,-dec. 1962, pp. 513— 544.
131) DYKHUIZEN, G., *John Dewey. The Chicago Years,* în "J. of H. P.", II, oct, 1964, pp. 227-253.
132) DYKHUIZEN, G., *John Dewey in Chicago. Some Biographical Notes,* în "J. of H.P.", III, oct. 1965, pp. 217-233.
133) DYKUIZEN, G., *The Life and Mind of John Dewey,* Carbondale, 111., Southern Illinois University Press, 1973.
134) EAMES, S. M., *Experience, Language, and Knowledge,* în "P.P.R.", XXII, sept. 1961, pp. 102—105.
135) EAST, J. P., *Pragmatism and Behaviorism,* în „Western Poli- tical Quarterly", 21, dec. 1968, pp. 597—605.
136) EASTMAN, M., *John Dewey,* în "The Atlantic Monthly", CLXVIII, dec. 1941.
137) EASTMAN, M., *John Dewey: My Teacher and Friend,* în "The New Leader", april 6, 1959, pp. 22—23.
138) ^EASTMAN, M., *Great Companions,* New York, Farrar, Straus and Cudahy, 1959, pp. 249—298.
139) EBY, FR., ARROWOOD, CH. F., *The Development of Modern Education,* Prentice Hali, 1934 (cap. 22. G. Stanley Hali and John Dewey).
140) EDEL, A., *Some Trends in American Naturalistic Ethics,* în M a r - vin F a b e r, (ed.), *Philosophie Thought in France and the Uni- ted States.* Essays representing major trends in contemporary french and american philosophy, Albany, State University of New York Press, 1968, pp. 589—611.
141) EDMAN, I., (ed.), *John Dewey. His Contribution to the American Tradition,* Indianapolis, The Bobbs-Merrill Co., 1955.

142) ERDAS, F. E., *II problema delle motivazione in Dewey e Bruner,* în „I problemi della pedagogia", 2/3 1972, pp. 204—232.
143) jEZORSKY, GERTRUDE, *Inquiry as Appraisal: The Singularity of John Dewey's Theory of Valuation,* în "J. of P.", LV, january 30, 1958, pp. 118—124.
144) FARRAND, HARRIET A., *Dr. Dewey's University School, an Experiment in Education,* în "Journal of Education", XLVIII, sept. 15, 1898.
145) FELDMAN, W. T., *The Philosophy of John Dewey. A Criticai Analysis,* Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1934, VII + 127 p.
146) FERRlERE, AD., *La democrație et l'education selon Dewey,* în „L'Education", f6v. 1927, pp. 274-280.
147) FEUER, L. S., *H.A.P. Torrey and John Dewey: Teacher and Pupil,* în "American Quarterly", X, spring 1958, pp. 34—54.
148) FEUER, L. S., *John Dewey's Beading at College,* în "J. of H.I.", XIX, june 1958, pp. 415-421.
149) FEUER, L. S., *John Dewey and the Back-to-the People Move- ment in American Thought,* în "J. of H.I.", XX, oct. 1959, pp. 545-568.
150) FEUER. L. S.. *The Standpoints of Dewey and Freud: A Contrast and Analysis,* în "Journal of Individual Psychology", XVI, nov. 1960, pp. 121-136.
151) FILLER, L., *Main Currents in Progressivist American Education,* în "History of Education Journal", VIII, 1957, pp. 33—57.
152) FINGARETTE, H., *How Normativeness Can Be Cognitive But not Descriptive in Dewey's Theory of Valuation,* în "J. of P.", XLVIII, oct. 11, 1951, pp. 625-635.
1531 FISGH, M. H., (general editor), *Classic American Philosophers. Peirce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead,* Selections from their Writings with Introductory Essays, New York, Apple- ton-Century-Crofts, Inc., 1951 (General Introduction, pp. 1—39).
154) FLECKENSTEIN, N. J., *A Critique of John Dewey's Theory of the Nature and Knowledge of Reality in the Light of the Principles of Thomism,* Washington, Gatholic University of America Press, 1954, VII + 193 p.
155) FONTEGNE, *Manualisme et Education,* Paris. Lih. de

l'enseig- nement technique, 1923 (cap. IX).
156) FORMAGGIO, D., *L'estetica di John Dewey,* în „Rivista critica di storia di filosofia", IV, 1951.
157) FRANKEL, CH., *John Dewey: Where He Stands,* în "The Johns Hopkins Magazine", dec. 1959.
158) FRANKENA, W. K., *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey,* Keystones of Education Series, Chicago, Atlanta, Dallas, Palo Alto, Fair Lawn, N. J., Scott, Fores- man and Company, 1965, 216 p. (cap. IV. Dewey's philosophy of education, pp. 135 — 191); cap. V. Comparison of the philosophies, pp. 192 — 200).
159) FROESE, L., *Die Vberwindung des Deweyismus in den U.S.A.,* în "Internaţional Review of Education", XII, nr. 1, 1966, pp. 24-37.
160) FROST, GORINNE C., *John Dewey's Letters to Corinne Chis- holm Frost,* în "Columbia Library Columns", febr. 1960.
161) GALE, R. M., *Russell's Drill Sergeant and Bricklayer and Dewey's Logic,* în "J. of P.", LVI, april 23, 1959, pp. 401-406.
162) GEIGER, G. R.. *Can We Choose between Valuesl* în "J. of P.", XLI, may 30, 1944, pp. 292 — 298.
163) GEIGER, G. R., *John Dewey in Perspective: A Reassessment,* New York, Oxford University Press, 1958, 248 p.
164) GEIGER, G. R., KALLEN, H. M., RATNER, S., WHITE, M., VILLEMAIN, FR. T., CHAMPLIN, N. L., *John Dewey in Perspective,* în "Antioch Review", XIX, 1959, pp. 293 —359.
165) GEYER, D. L., *The Pragmatic Theory of Truth as Developed by Peirce, James and Dewey,* Illinois, 1914, 55 p.
166) GILLIO-TOS, MARIA TERESA VIRETTO, *II pensiero di Gio- vanni Dewey,* Napoli, Luigi Loffredo, 1938, XXI + 350 p.
167) GINESTIER, P., *La pensie'anglo-saxonne depuis 1900,* Paris, P.U.F., 1956, 134 p.
168) GOOD, H. G., *A History of American Education,* second edition, New York, The Macmillan Company, 1964, VII + 610 p. (pp. 352-353, 355-371).
169) GOOD, H. G., TELLER, J.D., *A History of Western Education,* third edition, London, The Macmillan

Company, Collier — Macmillan Limited, 1969, IX + 630 p. (pp. 510 — 517, 551—554).
170) GOUINLOCK, J., *John Dewey's Philosophie of Value,* New York, Humanities Press, 1972.
171) GRANA, G., *John Dewey e la metodologia americana,* Roma, Libreria Editrici Ricerche, 1955, 248 p.
172) GREENLEE, D., *On Pragmatism,* în "J. of H.I.", oct. 30, 1969, pp. 603 — 608.
173) GRtjNBERG, L., *Pragmatismul in gîndirea contemporană,* în „Era socialistă", LVI, nr. 4, februarie 1976, pp. 46—52.
174) GUILFORD, J. P., *Basic Problems in Teaching for Creativity,* în Calvin W. Taylor, Frank E. Williams (ed.), *Instructional Media and Creativity,* The Proceeding of the Sixth Utah Creativity Research Conference Held at Torrey Pines Inn, La Jolla, California, New York, London, Sidney, John Willey and Sons, Inc., 1966, pp. 71—104.
175) GUTZKE, M. G., *John Dewey's Thought and Its Implication for Christian Education,* New York, King's Crown Press, 1956, XV + 270 p.
176) GUY, G. V., *An Analysis of Selected Influential Concepts of Expe- rience and Their Bearing upon Theory of Education,* Thesis sub- mitted in parţial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in education in the graduate college of the University of Illinois, mimeo, Urbana, Illinois, 1957.
177) HALL, E. W., *Some Meanings of Meaning in Dewey's Experienţe and Nature,* în „J. of P.", XXV, march 20,1928, pp. 169—181.
178) HANDLIN, O., *John Dewey's Challenge to Education,* Westport, Conn., Greenwood Press, 1959.
179) HANDSCHY, HARRIED WELD, *Educaţional Theories of Cardinal Newman and John Dewey,* în "Education", XLIX, nov. 1928.
180) HAMDSCHY, HARRIED WELD, *Principie of Character Deve- lopment in the Philosophy of John Dewey,* în "Religious Education", febr. 1921.
181) HARRIS, W. T., *The New Psychology,* în "Andover Review", II, 1884, pp. 287-289.
182) HARRIS, W. T., *Moral Theory and Practice,* în "Internaţional Journal of Ethics", I, 1891.
183) HARRIS, W. T., *Professor John Dewey's Doctrine of*

Interest as Related to Will, în "Educaţional Review", XI, may 1896, pp. 486-493.
184) HART, H., *Communal Cerlainly and Authorized Truth. An Exa- mination of John Dewey's Philosophy of Verification,* Amsterdam, Swets and Zeitlinger, 1966, XVIII + 156 p.
185) HATINGUAIS, EDM1SE, *L'oeuvre de John Dewey,* Paris, Secretariat du Comite franţais pour l'ăducation prescolaire, 1955, 20 p.
186) HANKINS, D., *John Dewey: Profesor al profesorilor,* în "Dia- logue — U.S.A.", voi. 2, 1973, nr. 2, pp. 24 — 32.
187) 'HAWORTH, L., *Experimental Sociely: Dewey and Jordan,* în
"Ethics", LXXI, 1960, pp. 27-40.
188) HEIDBREDER, EDNA, *Seven Psychologies,* New York, Apple- ton Century, 1933. (Conţine capitole despre structuralism, psihologia lui James, funcţionalismul de la Chicago, behaviorism, psihologia dinamică de la Universitatea Columbia, psihologia gestallistă, psihanaliză).
189) HENDEL, CH. W., *John Dewey and the Philosophical Tradition: A study of some significant affiliation* (Abstract), în "J. of P.", LV, october 9, 1958, pp. 884—886.
190) HENDEL, CH. W., (ed.), *John Dewey and the Experimental Spirit in Philosophy,* Four Lectures Delivered at Yale University Commemorating the looth Anniversary of the Birth of John Dewey, New York, The Liberal Arts Press, 1959, 119 p. Cuprins:
C. W. H e n d e 1, The New Empiricism and the Philosophical Tradition;
N. M. L a w r e n c e, Education as Social Process;
R. J. B e r n s t e i n, Knowledge, Value and Freedom;
J. E. S m i t h, John Dewey, Philosopher of Experience.
191) HENNING, P., *Die Weltanschaulichen Grundlagen von John Deweys Erziehungstheorie,* Leipzig, Bielefed: G. Mulat and Co., 1928.
192) HESSEN, S., *La pedagogie di J. Dewey, 1 problem! della pedagogia,* Roma, Armando Armando Editore, 1958, 45 p.
193) HILGARD, E. R., BOWER, G. H., *Teorii ale învăţării,* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1974, 398 p.

(Cap. 10. Func- ţionalismul; Trăsăturile generale ale funcţionalismului — Influenţa lui John Dewey, pp. 284—286).

194) HILKER, FR., *Pădagogische Amerikafahrt,* în „Pâdagogisches [Zentralblatt", VIII, 1928, Heft 9.

195) HIMMELFARB, GERTRUDE, *Darwin and the Darwinism Revolution,* London, Chatto and Windus, 1955.

196) HOCKING, W. E., *Action and Certainly,* în "J. of P.", XXVII, avril 24, 1930.

197) HOCKING, W. E., *Dewey's Concepts of Experience and Nature,* în "P.R.", XLIX, march 1940, pp. 228—244.

198) HOLMES, B., *The Reflective Man: Dewey,* în P a u 1 N a s h, Andreas M. Kazamias, Henry J. P e r k i n s o *n,The Educated Man: Studies in the History of Educaţional Thought,* New York, London, Sydney, John Wiley and Sons, Inc., 1967, pp. 305—334.

199) HOLMES, R., *John Dewey's Moral Philosophy in Contemporary Prospective,* în "Review of Metaphysics", 20, september 1966, pp. 42-70.

200) HOOK, S., *The Metaphysics of Pragmatism,* Chicago, Open Court Publishing Company, 1927. (Prefaţa este de John Dewey.)

201) HOOK, S., *John Dewey: An Intellectual Portrait,* New York, The John Day Company, 1939, IX + 242 p.

202) HOOK, S., *John Dewey: A Portrait,* în "American Scholar", 17, 1948-1949.

203) HOOK, S., (ed.), *John Dewey: Philosopher of Science and Free- dom.* A Symposium, New York, Deal Press, 1950, VIII + 383 p. Cuprins:

II. M. K a 11 e n, John Dewey and the Spirit of Pragmatism;

I. E d m a n, Dewey and Art;

G. B o a s, Instrumentalism and the History of Philosophy;

L. K. F r a n k, Culture and Personality;

H. L. F r i e s s, Social Inquiry and Social Doctrine;

E. W. P a 11 e r s o n, Dewey's Theories of Legal Reasoning and Valuation;

S. Ratner, Dewey's Contribution to Historical Theory;

J. L. Childs, John Dewey and Education;

M. R. K o n v i t z, Dewey's Revision of Jefferson;
H. W. Schneider, Laity and Prelacy in American Democracy;
M. S t a r r, Organized Labor and the Dewey Philosophy; S. H o o k, The Desirable and Emotive in Dewey's Ethics; F. Kaufmann, John Dewey's Theory of Inquiry;
E. N a g e 1, Dewey's Theory of Natural Science;
A. Hofstadter, Concerning a Certain Dewejan Conception of Metaphysics;
P. De Velin Wienpahl, Dewey's Theory of Language and Meaning;
W. S e 11 a r s, Language, Rules and Behavior;
M. G. White, The Analytic and the Synthetic: an Untenable Dualism;
J i m C o r k, John Dewey and Karl Marx;
J. T. F a r r e 11, Dewey in Mexico.

204) HOOK, S., *Some Memories of John Dewey,* 1859 — 1952, în "Com- mentary", XIV, sept. 1952.
205) HOOK, S., *John Dewey — Philosopher of Growth,* în "J. of P.", LVI, dec. 17, 1959, pp. 1010—1018.
206) HOOK, S., *The Quest for Being, and other studies in Naturalism and Humanism,* A Delta Book, New York, Dell Publishing and Co., Inc., 1963, 254 p. (The Ethical Theory of John Dewey, pp. 49-70).
207) HOOK, S., *The Place of John Dewey in Modern Thought,* în Marvin Faber (ed.), *Philosophic Thought in France and the United States.* Essays representing major trends in contempo- rary french and american philosophy, Albany, State University of New York Press, 1968, pp. 483—503.
208) HOOK, S., *John Dewey and the Crisis of American Liberalism,* în "Antioch Review", XXIX, summer 1969, pp. 218—230.
209) HOOK, S., *Education and the Taming of Power,* Alcove Press, 1974, XI + 310 p. (Part I: Studies in the Educaţional Philosophy of John Dewey, pp. 1—201.)
210) HOWARD, D. TH., *J ohri\Dewey's Logical Theory,* New York, (Longmans, Green and Co., 1919, 135 p.
211) HUBERT, R., *Histoire de la pedagogie,* Paris, P.U.F., 1949 (partea a Il-a, cap. IV).
212) IRVING, J. A., *Comments,* în " J. of P.", LVII, june 23,

1960.
213) JACOBSON, A., *De la phenomenologie â la logique de la pratique. Une etude sur la phenomenologie de l'Esprit de Hegel et la Logique, la Theorie de la Recherche de Dewey,* Paris, 1956, 180 p.
214) JAMES, W., *The Chicago School,* în "Psychological Bulletin", I, nr. 1, january 15, 1904.
215) KAHN, S. J., *Transaction vs. Interaction,* în "J. of P." ,XLIV, nov. 20, 1947, pp. 660—663.
216) KAHN, S. J., *Experience and Existence in Dewey's Naturalis- tic Metaphysics: A Reply to Professor Dewey,* în "P.P.R.", IX, dec. 1948, pp. 316—321.
217) KAHN, S. J., *The Status of the Potenţial: A Reply to Professor Dewey,* în "P.P.R.", IX, dec. 1948, pp. 714-716.
218) KAMINSKY, *J., Dewey's Concept of An Experience, in "P.P.P..".,* XVII, 3, march 1957, pp. 316—330.
219) KANDEL, I. L., *The Influence of John Dewey Abroad,* în "School and Society", XXIII, nov, 1929, pp. 700—704. (în "Teachers College Record,,, XXXI, nr. 3, dec. 1929.)
220) KAUFMANN, F., *John Dewey's Theory of Inquiry,* în "J. of P.", LVI, oct. 8, 1959.
221) KENNEDY, G., (ed.), *Pragmatism and American Culture,* Boston, D.C. Heath and Co., 1950.
222) KENNEDY, G., *John Dewey — Introduction,* în Max H. Fisch (general editor), *Classic American Philosophers. Peirce, James,*
Royce, Santayana, Dewey, Whitehead. Selections from their Writings with Introductory Essays, New York, Appleton — Century Crofts Inc., 1951, pp. 327 — 335.
223) KENNEDY, G., *Science and the Ttransformation of Common Sense: The Basic Problem of Dewey's Philosophy,* în "J. of P.", LI, may 27, 1954, pp. 313-324.
224) KENNEDY, G., *The Hidden Link in Dewey's Theory of Evalua- tion,* în "J. of P.", LII, febr. 17, 1955, pp. 85—94.
225) KENNEDY, G., *The Hidden Link in Dewey's Theory of Evolu- tion,* în "Teachers College Record", LVI, may 1953, pp. 421 — 435.
226) KENNEDY, G., *The Process of Evaluation in a Democratic Community,* în "J. of P.", LVI, 1959, pp. 253 — 263.
227) KENNEDY, G., *Dewey's Concept of Experience: Determinate, Indeterminate and Problematic,* în "J. of

P.", LVI, oct. 8, 1959, pp. 801-814.
228) KENNEDY, G., *Comment on Professor Bernstein's Paper "John Dewey's Metaphysics of Experience",* în "J. of P.", LVII, january 5, 1961, pp. 436-442.
229) KENNEDY, G., *Le pragmatisme,* în M. F. Sciacca, (sous Ia direction), *Les grands courants de la pensee mondiale contempo- raine,* premier volume, Paris, Fischbacher et Marzorati, 1961, pp. 57—122.
230) KURTZ, P., *American Philosophy in the Twentieth Century,* New York, The Macmillan Co., 1967.
231) LADD, J., *"Desirability'' and " Normativeness" in White's Article on Dewey,* în "P.R.", LX, 1951, pp. 91—99.
232) LAMONT, C., *John Dewey Capilulates to "Good",* în "New Mas- ses", XIII oct. 2, 1934, pp. 38 — 39.
233) LAMONT, C., *John Dewey, Marxism and the United Front,* în "New Masses", XVIII, march 3, 1966, pp. 22—23.
234) LAMONT, C., *Materialism and John Dewey,* în "New Masses", LXII, febr. 25, 1947, pp. 17-23.
235) LAMONT, C., (ed.), *Dialogue on John Dewey,* New York, Horison Press, 1959, 155 p. (Participă: J. T. Farrell, James Gutman, Alvin Johnson, H. M. Kallen, H. W. Laidler, C. Lamont, Ernest Nagel, J. H. Randall, Jr., H. W Schneider, II. Taylor, M. H. Thomas.)
236) LAMONT, C., *New Lighl on Dewey's "Common Faith* ",în "J. of P.", LVIII, january, 5, 1961.
237) LAMPRECHT, S. P., *A Note on Professor Dewey's Theory of Knowledge,* în "J. of P.", XX, april 30, 1923, pp. 488 — 494.
238) LARABEE, H. P., *John Dewey as Teacher,* în "Schooll and So- ciety", LXXXVII, 1959.
239) LEANDER, F., *The Philosophy of John Dewey. A Criticai Study,* GOteborg, Elanders Boktryckeri Aktiebolag, 1939, 154 p.
240) LEIGHTON, J. A., *The Field of Philosophy,* New York, D. Appleton and Co., 1970 (cap. XXV. Pragmatism).
241) LEROUX, E., *Le pragmatisme americain et anglais: etude histo- rique et critique,* suivie d'une bibliographie methodique, Paris, Felix Alean, 1923, 439 p. (în sp. pp. 140—159, 346—363).
242) LEVI, A., *Reason in Society; John Dewey,* în *Philosophy and the Modern World,* Bloomington, Indiana

University Press, 1959, pp. 283—330.
243) LEVIN, S. M., *John Dewey's Evaluation of Technology,* în "American Journal ofEconomics and Sociology", XV, 1956, pp. 123 — 136.
244) LONG, W., *Dewey's faith without Religion,* în "Personalist", XVIII, 1937, pp. 239-253, 369-388.
245) LOVEJOY, A. O., *The Thirteen Pragmatisms,* în "J. of P.", 1908, pp. 5-12, 29-39.
246) LOVEJOY, A. O., *Pragmatism as Interactionism,* în "J. of P.", XVII, oct. 21, 1920.
247) LOVEJOY, A. O., *Time, Meaning and Transcendence,* în "J. of P.", XIX, sept. 14, 1922, pp. 505—515; XIX, sept. 28,1922, pp. 533-541.
248) LUDWIG, FR., *Moderne Schulreformer: John Dewey,* în „Monis- tiche Jahrhundert", 1915.
249) LUZURIAGA, L., *La pedagogia de Dewey: la educacion par la accidn* în "El sol", 22 apr., 1918.
250) MACK, R. D., *The Appeal to Immediate Experience. Philo- sophic Method in Bradley, Whitehead and Dewey,* New York, King's Crown Press, 1945, VII + 86+1 p.
251) MACKAY, D. S., *What Does Mr. Dewey Mean by an "Indeter- minate Siuation"*, în "J. of P.", XXXIX, march 12, 1942, pp. 141 — 148.
252) MACKAY, D. *S.,Outcome of Inquiry as "End-Resull" or as"End- in-View"?,* în "J. of P.", XXXIX, sept. 24, 1942, pp. 347-550.
253) MANFREDI, TINA, *Ontologismo critico e filosofia delVesperi- enza,* Reggio, Calabria, Ed. Historica, 1954, 26 p.
254) MARCELL, D. W., *Progress and Pragmatism. James, Dewey, Beard, and the American Idea of Progress,* Contributions to American Studies, Nr. 9, Westport, Conn., London, England, Green- wood Press, 1974, XIV + 402 p. (5. John Dewey: The Experi- mentalist Criterion, pp. 196—257.)
255) MARCUSE, L., *La philosophie americaine,* traduit de l'allemand par Danielle Bohler, Idees, Paris, Galimard, 1967, 312 p. (cap. V. La philosophie du „liberalisme radical", pp. 223 — 279).
256) MARTLAND, TFI. R. Jr., *The Metaphysics of William James and John Dewey: Process and Structure in Philosophy and Reli- gion,* New York, Philosophical

Library, 1963.
257) MASSA, C., *La filosofia di John Dewey, esposizione critica,* Lecca, R. Tip. ed. Salentina, 1940, 189 p.
258) MATAIX, A., *La Norma Moral en John Dewey,* Madrid, Revista de Occidente, 1964, 280 p.
259) MATHUR, D. A., *Naturalistic Philosophies of Experience. Studies in James, Dewey and Farber Against the Background of Hus- serl's Phenomenology,* St. Louis, Warren, H. Green Inc., 1971.
260) MAURER, A. A., *John Dewey,* în E. G i 1 s o n, T. La ngo n, A. A. M a u r e r, *Recent Philosophy: Ilegel to the Present,* New York, Random House, 1962, pp. 649—663.
261) MAZZETTI, R., *Oltre Dewey. II processo educativo in una societâ industriale,* Roma, Armando Armando Editore, 1965, 148 p.
262) MAZZETTI, R., *Dewey e Bruner. II processo educativo nella societâ industriale,* secondo edizione, Roma, Armando Armando Editore, 1968, 422 p.
263) MAYEROFF, M., *A Neglected Aspect of Experience in Dewey's Philosophy,* în "J. of P.", march 14, 1963, pp. 146—153.
264) MAYHEW, KATHERINE CÂMP, EDWARDS, ANNA CÂMP, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896—1903, Nevr* York, D. Appleton-Century Company, 1936, 489 p. (ed. nouă 1945; New York, Atherton Press, 1966).
265) MC. CAUL, R., *Dewey's Chicago,* în "School Review", LXVII, nr. 2, summer 1959, pp. 269—272.
266) MC. CAUL, *R., Dewey and the University of Chicago (july 1894 — march 1902),* in "School and Society", 89, march 25, 1961.
267) MC. CLUSKY, N. G., s. j., *Public School and Moral Education: The Influence of Horace Mann, William Torrey Harris and John Dewey,* New York, Columbia University Press, 1958, 315 p. (în sp. cap. IX, X).
268) MC. DERMOTT, J. J., (ed.), *The Philosophy of John Dewey,* 2 voi., Capricorn Books, New York, G. P. Putnam's Sons, 1973 (Introduction, pp. XV-XXIV.)
269) MC. GILL, V. J., *Pragmatism Reconsidered: An Aspect of John Dewey's Philosophy,* în "Science and Society", III, nr. 3, summer 1939, pp. 289-322.
270) MC. GILL, V. J., *John Dewey in Theory and Practice,* în "Science and Society", V, spring 1941, pp. 61 — 71.

271) MC. GILL, V. J., *The Main Trend of Social Philosophy in America,* în Marvin Faber, (ed.), *Philosophie Thought in France and the United States,* Essays representing major trends in contem- porary french and american philosophy, Albany, State University of New York Press, 1968, pp. 679—704.
272) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey's "Action of Conscious- ness",* în "J. of P.", VIII, aug, 17, 1911, pp. 458—460.
273) MC. GILVARY, E. B., *Realism and the Egocentric Predicament,* în "P.R.", XXI, may 1912, pp. 351-356.
274) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey's "Awareness",* în "J. of P.", IX may, 23, 1912, pp. 301-302.
275) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey's "Brief Studies in Realism",* în "J. of P.", IX, june 20, 1912, pp. 344-349.
276) MC. GILVARY, E. B., *Professor Dewey: Logician — Onolo- gician,* în "J. of P.", XXXVI, oct. 12, 1939.
277) MEAD, G. H., *The Philosophies of Royce, James and Dewey in their American Setting,* in "Internaţional Journal of Ethics",
40, june 1930, pp. 211 — 231. (în Walter G. Muelder, Laurence Sears, Anne V. Schlabach, *The Development of American Philosophy,* A Book of Readings, second edition, Cambridge, Houghton Mifflin Co., The Riverside Press Cambridge, 1960, pp. 351 — 360.)
278) MEAD, G. H., *The Philosophy of John Dewey,* în "Internaţional Journal of Ethics", 46, 1935, pp. 64—81.
279) MESTHERE, E. G., *The Role of Language in the Philosophy of John Dewey,* în "P.P.R.", XIX, june 1, 1959, pp. 511 — 517.
280) METELLI DI LALO, CARMELA, *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di Dewey,* Padova, Liviana, Editrice, 1958, 112 p.
281) METELLI DI LALLO, CARMELA, *II significato del termine esperienza nelle opere di J. Dewey,* în "R.F.", [LI, luglio 1960, pp. 303-321.
282) METZ, J. G., *Democracy and the Scientific Method in the Philosophy of John Dewey,* în "Review of Politics", 31, april 1969, pp. 242-262.
283) MEYER, A. E., *John Dewey and Modern Education,* New York, The Avon Press, 1931.
284) MEYER, A. E., *An Educaţional History of the American People,* New York Mc Graw-Hill, 1957 (cap. 13, 16).

285) MILLER, P., (ed.), *American Thought; Civil WartoWorld War I,* New York, Hoit, Rinehart and Winston, 1964.
286) MILLS, C. WRIGHT, *Sociology and Pragmatism,* New York, Whitman Publishers, 1964.
287) MITCHELL, E. W., *Dewey's Theory of Valuation,* în "Ethics", LV, july 1945, pp. 287—297.
288) MOORE, A. W., *Pragmatism and its Critics,* Chicago, University of Chicago Press, 1910, IX + 283 p.
289) MOORE, E. C., *John Dewey's Contribution to Educaţional Theory,* în "School and Society", january 11, 1930, pp. 37—47.
290) MOORE, E. C., *American Pragmatism: Peirce, James and Dewey,* New York, Columbia University Press, 1961, 285 p. (pp. 183— 259).
291) MORENO, R., *J. Dewey. La experiencia y la naturaleza,* în „Filosofia y letras", Mexico, Universidad nacional, oct.-dec. 1948, pp. 311—318.
292) MORPURGO-TAGLIABUE, G., *La problematica dell naturalism» contemporaneo e il pensiero di J. Dewey,* în „Giornale critico della filosofia italiana", nr. 2, 1958.
.293) MORPURGO-TAGLIABUE, G., *Estetica contemporană,* traducere deCrişan Toescu, prefaţă de Ti tus Mocanu, voi. I, Biblioteca de artă, Bucureşti, Editura Meridiane, 1976 (în sp. pp. 280—294).
294) MORRIS, CH., *The Pragmatic Movement in American Philosophy,* New York, George Braziller, 1970.
295) MOURANT, J. A., *Etats Unis d'Amirique et Canada,* în M. F. S c i a c c a, (sous Ia direction), *Les grands couranls de la pensie mondiale contemporaine,* I-ere pârtie — Panorainas nationaux, premier volume, Paris, Fisclibacher et Marzorati, 1964, pp. 423-513.
296) MOURANT, J. A., *John Dewey,* în M. F. S c i a c c a, (sous la direction), *Les grands couranls de la pensie mondiale contemporaine,* IlI-e pârtie — Portraits, premier volume, Paris, Fischba- cher et Marzorati, 1964, pp. 423—467.
297) MUELDER, W. G., SEARS, L., SCHLABACH, ANNE V., *The Development of American Philosophy.* A Book of Readings, second edition, Cambridge, Houghton Mifflin Co., The Riverside Press Cambridge, 1960, XI + 643 p. (Part six — Pragmatism, Intro- duction, pp. 343 — 350).
298) MUELLER, G., *Americanische Philosophie,* Stuttgart, Fr. From- munns Verlag, 1950.

299) MURPHY, A. E., IRVING, J. A., KENNEDY, G., *A Discussion of Dewey and American Liberalism,* în " J. of P.", LVII, june 1960, pp. 420-436.
300) MYERS, G. E., *The Spirit of American Philosophy.* An antho- logy which traces the evolution of American Philosophy from the seventeenth century to the present. An antliology, selected, edited and with introduction by G. Myers, New York, Capricorn Books, 1971, 350 p.
301) NAGEL, E., *Some Leading Principles of Professor Dewey's Logicul Theory,* în "J. of P.", XXXVI, oct. 12, 1939, pp. 579-581.
302) NATIIANSON, J., *John Dewey: The Reconstruction of the Democratic Life,* New York, Charles Scribner's Sons, 1951, IX + 127 p.
303) NAUMBERG, MARGARET, *A Chalenge to John Dewey,* în "Survey", LX, sept. 15, 1928, pp. 598-600.
304) NELSON, J. G., *John Dewey el l'iducalion nouvelle,* Lausanne, 1925.
305) NEWBURY, DOROTHY J., *A Theory of Discipline derived from Dewey's Theory of Inquiry,* în "Educaţional Theory", april 7, 1957, pp. 102 — 111. (în Donald Vanderberg, (ed). *Theory of Knowledge and Problems of Education,* Urbana, Chicago, London, University of Illinois Press, 1969, pp. 262—273.)
306) NEWLON, J. H., *John Dewey's influence in theschools,* în "Teach. ers College Record", XXXI, nr. 2, dec. 1929, pp. 224 — 238.
307) NICOLESCU, V., *John Dewey: Experienţă şi educaţie,* în „Revista de Pedagogie[11], XXII, nr. 6, iunie 1973, pp. 115—l[1]7.
308) NISIPEANU, I., *John Dewey şi şcoala interesului,* în „Revista de filosofie", XV (serie nouă), nr. 3, iulie-sept. 1930, pp. 315—334.
309) NOVACK, G., *Pragmatism versus Marxism. An Appraisal of John Dewey''s Philosophy,* New York, Pathfinder Press, Inc., 1975, 320 p.
310) NtJCHTER, FR., *Von der individualistischen zur sozialen Demo- kratic ein Problem der amerikanische Pădagogik: John Deweys Soziale Pădagogik,* în „Jahrbuch des Vereines fur Wissenschaft- liche Pădagogik", XLVII, 1915, pp. 15—74.
311) O'CONNOR, J. J., *I ndeter minate Situation and*

Problem in Dewey's Logical Theory, în "J. of P.", L, dec. 3, 1953, pp. 753 — 770.
312) O'HARA, J. H., *The Limitations of the Educaţional Theory of John Dewey,* Washington, D.C., 1929.
313) ORATA, P. T., *Fifty-seven Varieties of Progressive Education,* în "Educaţional Administration and Supervision", XII, 1936, pp. 361 — 374.
314) OTTO, M. C., *John Dewey: Philosopher of a New Age,* în "The Social Frontier", 1937.
315) OU TSUIN, CHEN, *La doctrine pedagogique de John Dewey,* Paris, Les Presses Modernes, 1931, 280 p. (Reeditare Vrin, 1958).
316) PĂCI, E., *L'esperienza e la relazione nell'estetica di John Dewey,* în *Tempo e relazione,* Torino, 1954.
317) PĂCI,E.,*La filosofiacontemporanea,*Milano,Garzanti, 1957 (cap.VI).
318) PARK, J., *Experience in Contemporary Education,* în "Educaţional Theory", VII, july 1957, pp. 207—215; VII, oct. 1957, pp. 269—275; VIII, january 1958, pp. 8—16.
319) PARKES, H. B., *The Pragmatic Test,* San Francisco, The Colt Press, 1941.
320) PASCH, A., *Dewey and the Analilical Philosophers,* în "J. of P.", LVI, oct. 8, 1959, pp. 814-826.
321) PEPPER, S. C., *The Concept of Fusion in Dewey's Aesthetic Theory,* în "J.A.A.C.", XII, nr. 2, dec. 1953.
322) PERKINSON, H. J., *Two Hundred Nears of American Educaţional Thought,* New York, David McKay Company, Inc., 1966, XI + 367 p. (7. John Dewey, pp. 200—235).
323) PERRY, R. B., *Dewey and Urban on Value Judgements,* în "J. of P"., XIV, march 29, 1917, pp. 169—181.
324) PERRY, R. B., *The Thought and Character of William James.* As revealed in unpublished correspondence and notes, together with his published writings, 2 voi., An Atlantic Monthly Press Book, Boston, Toronto, Little Brown and Company, 1935. Voi. I: Inheritance and Vocation, XXXVIII + 826 p.; voi. II: Philosophy and Psychology, XXII + 786 p. (vezi în sp .voi. II, cap. LXXXI: James and Dewey, referiri la corespondenţa dintre Dewey şi James).
325) PERRY, R. B., *Present Philosophical Tendencies,* New York, 1955 (în sp. pp. 444—453).
326) PERSONS, S., (ed.), *Evolutionary Thought in America,*

New Haven, 1950.
327) PERSONS, S., *American Minds. A History of Ideas,* The lively and illuminating story of american thought from puritan begin- nings to our present-day culture, New York, Hoit, Rinehart and Winston, 1960, XII + 467 p.
328) PESCE, D., *II concetto dell' arte in Dewey e in Berenson,* Firenze, 1956.
329) PESCE, D., *L'estetica inglese ed americana contemporanea,* în *Momenti e problemi di storia dell'estetica,* voi. III, Milano, Marzo- rati, 1961.
330) PETRUZZELLIS, N., *L'arte come esperienza nella concezione di John Dewey,* în *Filosofia dell'Arte,* 1952.
331) PIATT, D. A., *Immediate Experience,* în " J.of P.", XXV, aug, 30, 1928, pp. 477-492.
332) POPESCU, STELIANA, *John Dewey,* Monografie pedagogică. Din publicaţiile Institutului pedagogic român, Bucureşti, Atelierele ziarului „Universul", 1940, 247 p.
333) POTTINO, G., *L'analisi sociologica ed il problema della persona nella filosofia di John Dewey,* Palermo, Flaccovio, 1941, 142 p.
334) POTTINO, G., *La psicologia della pratica nel pensiero di John Dewey,* Palermo, Flaccovio, 1941.
335) PRALL, D. W., *In Deferise of a Worthless Theory of Valize,* în "J. of P.", XX, march 1, 1923, pp. 128-137.
336) PRANTL-WURTZBURG, R., *Dewey als Pădagog,* în "Viertel- jahrsschrift fur Wissenschaftliche Pâdagogik", Heft 2, 3, 4,1925.
337) PRICE, K., *Education and Philosophical Thought,* Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1965, XI + 511 p. (X. John Dewey, pp. 459—478; pp. 479—488 reproduc cap. IV din „Democraţie şi educaţie").
338) RAGGIUNTI, R., *Esperienza artistica e esperienza scientifica nel pensiero di John Dewey,* în „Filosofia", XI, 1960, pp. 69 — 92.
339) RAGUSA, T. J., *The Substance Theory 'of Mind and Con- temporary Functionalism,* Washington, Catholic University of America, 1937, VIII + 101 p.
340) RANDALL, Jr., J. H. *John Dewey,* în "J. of P.", L, 1953, pp. 5-13.
341) RARTY, AMELIE, *Pragmatic Philosophy,* Garden City, N. Y., Doubleday and Co., Anchor Books, 1966.
342) RATNER, J., *Introduction to John Dewey Philosophy,* în

Intel- ligence in the Modern World. John Dewey's Philosophy, edited with an introduction by Joseph Ratner, A Modern Library Giant, New York, The Modern Library, Random House, 1939, pp. 3—241.

343) RATNER, J., (ed.), *The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate his Eightieth Birthday,* New York, G. P. Putnam's Sons, 1940, 228 p. Cuprins:
S. Ratner, Foreword;
II. M. Kallen, Freedom and Education;
A. E. Murphy, Dewey's Theory of the Nature and Funclion of Philosophy;
E. Na gel, Dewey's Reconstruction of Logical Theory;
A. C. B a r n e s, Methods in Aesthetics;
J. H. Randal, J r., *The Religion of Shared Experience-,*
W. II. H a m i 11 o n, A Deweyesque Mosaic;
E. W. Patterson, Pragmatism as a Philosophy of Law; H u S h i h, The Political Philosophy of Experimentalism ; John Dewey, Creative Democracy — The Task Before Us.

344) RATNER, J., *The Evolutionary Naturalism of John Dewey,* în "Social Research", XVIII, dec. 1951, pp. 435—448.

345) RATNER, J., *The Development of Dewey's Evolutionary Naturalism,* în "Social Research'*, XX, summer 1953, pp. 127 — 153.

346) RATNER, J., *The Naturalistic Humanism of John Dewey and Arthur F. Bentley,* în "The Humanist", XIV, march-august 1954, pp. 81 — 87.

347) RECK. A. J., *Comments on Dewey, Randall and Parker concer- [ning Experience and Substance,* în "J. of. P.", LVIII, march 16,
1961, pp. 162-166.

348) REISNER, ED. H., *What Is Progressive Education?,* în "Teach- ers College Record", XXXV, 1933-1934, pp. 192-201.

349) RICE, PH. B., *"Objectivity" in Value Judgements,* în" J. of I'.", XL, january 7, 1943, pp. 5—14.

350) RIMAUD/J., *Maria Montessori et John Dewey sont morts,* în „Etudes", juillet-aoht 1952.

351) ROBERT, H., *L'Ecole de Chicago et l'instrumentalisme,* în "R.M.M.", XXI, juillet 1913, pp. 537-575.

352) ROL CHUNGIL YHAN, *The True Funclion of Education*

in Social Adjustment. A comparative Estimate and Criticism of the Educaţional Teachings of Confucius and the Philosophy of John Dewey, with a view to evolvinga project for a system of Naţional Education which will meet the Needs of Korea, Lincoln, Neb., 1927.
353) ROMANELLI, P., *A Comment on Croce and Dewey's Aesthetics,* în "J. of P.", VIII, 1949.
354) ROSENSTOCK, G. G., *F. A. Trendelenburg Forerunner to John Dewey,* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1964, XVI + 172 p.
355) ROTH, R. I., S. J., *John Dewey and Self-Realization,* Englewood Cliffs, N.Y., Prentice-Hall, Inc., 1962, VIII + 152 p.
356) RUCKER, D., *The Chicago Pragmatists. Dewey, Ames, Angell, Mead, Tufiş, Moore,* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969, IX + 200 p.
357) RUGG, H., SHUMAKER, ANN, *The Child-Centered School. An Appraisal of the New Education,* Yonkers, N.Y., World Book Company, 1928.
358) RUSK, R. R., *The Doctrines of the Great Educators,* revised and enlarged fourth edition, Melbourne, London, Toronto, Macmillan, New York, St. Martin's Press, 1969, VII + 356 p. (XIII. Dewey, pp. 307—327).
359) RUSSELL, B., *An Inquiry into Meaning and Truth,* New York, 1940 (în sp. pp. 147, 361, 405).
360) RUSSELL, B., *History of Western Philosophy,* and its Connec- tion with Political and Social Circumstances, from the Earliest Times to the Present Day, London, George Allen and Unwin Ltd., 1969, 842 p. (Book three: Modern Philosophy; part 2: From Rousseau to the Present Day; XXX. John Dewey, pp. 774 — 782).
361) SACALIŞ, N., NICOLESCU, V., *John Dewey — o perspectivă critică,* în J. Dewey, *Democraţie şi educaţie. O introducere in filosofia educaţiei,* col. Texte fundamentale, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972, pp. XXII-LIX.
362) SANTAYANA, G., *Dewey's Naturalistic Metaphysics,* în "J. of P.", XXII, dec. 3, 1925, pp. 673 — 688 (retipărit în *Orbiter Scripta. Lectures, Essays and Reviews,* New York, Charles Scribner's Sons, 1936 şi în Paul Arthur Schilpp, (ed.), *The Philosophy of George Santayana,* New York, Tudor, 1940, pp. 243 — 261.)
363) SAVAGE, WILLINDA, *The Evolution of John Dewey's*

Philosophy of Experimentalism Developed at the University of Michigan, 1950, mimeo.
364) SAVAN, D. B., *John Dewey's Conception of Nature,* în „University of Toronto Quarterly", XVII, oct. 1947, pp. 18—28.
365) SCALIA, N., *Dewey e la piu recente cultura estetica italiana,* **în** „Galeria", IV, dec. 1954.
366) SCHEFFLER, I., *Is the Dewey-like Notion of Desirability Absurd?,* în "J. of P.", LI, sept. 20, 1954, pp. 577-582.
367) SCHEFFLER, I., *Educaţional Liberalism and Dewey's Philosophy,* în "Harvard Educaţional Review", 26, 1956, pp. 190—198.
368) SCHEFFLER, I., *Four Pragmatists. A Criticai Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey,* Internaţional Library of Philosophy and Scientific Method, New York, Humanities Press, 1974, XV + 269 p. (Part four: John Dewey, pp. 187—255).
369) SCHILLER, F. C. S., *Thought and Immediacy,* în "J. of P.", III, avril 26, 1906, pp. 234-237.
370) SCHILPP, P. A., (ed.), *The Philosophy of John Dewey,* The Library Living Philosophers, ed. I, Evanston and Chicago, North- western University, 1939, XV + 708 p. Reeditare facsimilată cu bibliografia adusă la zi, Tudor Publishing Company, 1951, 733 p. Cuprins:
Jane M. Dewey, ed., Biography of John Dewey;
J. R a t n e r, Dewey's Conception of Philosophy;
J. H. Randall, J r., Dewey's Interpretation of the History of Philosophy;
D. A. P i a 11, Dewey's Logical Theory;
B. Russell, Dewey's New Logic;
II. R e i c h e n b a c h, Dewey's Theory of Science;
A. E. M u r p h y, Dewey's Epistemology and Metaphysics;
D. Par o di, Knowledge and Action in Dewey's Philosophy; G. S a n t a y a n a, Dewey's Naturalistic Metaphysics;
G. W. A11 p o r t, Dewey's Individual and Social Psychology;
H. W. S t u a r t, Dewey's Ethical Theory;
G. R. G e i g e r, Dewey's Social and Political Philosophy: S. C. P e p p e r, Some Questions on Dewey's Esthetics;

E. L. S c h a u b, Dewey's Interpretation of Religion;
J. L. C h i 1 d s, The Educaţional Philosophy of John Dewey; W. H. K i 1 p a t r i c k, Dewey's Influence on Education;
A. N. \V h i t e h e a d, John Dewey and his Influence;
W. S a v e r y, The Significance of Dewey's Philosophy;
John Dewey, Experience, Knowledge and Value: A Rejoin- der;
Bibliography of the Writings of John Dewey to October 1939.

371) SCHINZ, A., *Anti-pragmatisme.* Examen des droits respectifs de l'aristocratie intellectuelle et la dămocratie sociale, Paris, Felix Alean, 1909, 309 p. (pp. 72—93).

372) SCHNEIDER, H. W., *John Dewey and his Influence,* în "New Era", II, january 1921, pp. 136—140.

373) SCHNEIDER, H. W., *He^Modernized our Schools. Popular Ap- praisals of Dewey,* în "Teacher's] College Record", XXXI, nr. 3, dec. 1929.

374) SCHNEIDER, H. W., *A History of American Philosophy,* second edition, New York and London, Columbia University Press, 1963, XVI + 590 p. (în sp. pp. 345-347, 410-415, 452-459, 472-476, 488-491, 567-569, 577-579). Vezi şi trad. fr. de C 1. S i m o n - net, Paris, Gallimard, 1955, 460 p.

375) SELLARS, R. W., *Professor Dewey's View of Agreement,* în "J. of P.", IV, nr. 16, aug. 1, 1907, pp. 433—435.

376) SEMENZATO, C., *A propos d'une oeuvre de J. Dewey: Art as Experience,* în „Comprendre", 1960, pp. 346—349.

377) SHELDON, W. H., *Professor Dewey. The Protagonist of Democ- racy,* în "J. of P.", XVIII, nr. 12, june 9, 1921.

378) SHELDON, W. H., *Critique of Naturalism,* în "J. of P.", XLII, may 10, 1945, pp. 253 — 270.

379) SKILBECK, M., (ed.), *Dewey,* Educaţional Thinkers Series, London, Collier-Macmillan Limited, The Macmillan Company, 1970, V + 170 p. (Part I: Introduction, pp. 1 — 37).

380) SLASSON, E. E., *Dewey: the Teacher of Teachers,* în "The Independent", LXXXIX, march 26, 1917, pp. 514—544.

381) SLASSON, E. E., *Some Popular Appraisais of John*

Dewey, în "Teacher College Record", dec. 1921.
382) SLEEPER, R. W., *Dewey's Metaphysical Perspective: A Note on White, Geiger and the Problem of Obligation,* în " J. of P.", LVIII, febr. 4, 1960, pp. 100-115.
383) SMITH, J. E., *John Dewey: Philosopher of Experience,* în "Re- view of Metaphysics", XIII, sept. 1939, pp. 60—78.
384) SMITH, J. E., *The Spirit of American Philosophy, Peirce, James, Royce, Dewey, Whitehead,* New York, Oxford University Press, 1963, XI + 219 p. (IV. John Dewey: Experience, Experiment and the Method of Intelligence, pp. 115—160).
385) SMITH, J. E., *Themes in American Philosophy: Purpose, Experience and Community,* New York, Harper and Row, 1970.
386) SMITH, M., *John Dewey and Moral Education,* Washington, 1939. (Teză de doctorat susţinută la Miinchen în 1936 sub conducerea lui Aloys Fischer.)
387) SMOJEE, A. H., *The Politicul Theory of John Dewey,* New York, Teachers College Press, 1968.
388) SNYDERS, G., *La pidagogie de Dewey,* în „La pensăe", mai- aoOt 1953, pp. 129—151.
389) SPAULDING, E. G., *Realism: A Reply to Professor Dewey and an Exposition,* "J. of P.", VIII, febr. 3, 1911, pp. 63 — 67.
390) SPAULDING, E. G., *A Reply to Professor Dewey's Rejoinder,* în "J. of P.", VIII, oct. 12, 1911, pp. 566-574.
391) SPERANŢIA, E., *Concepţii şi perspective din pedagogia actuală,* Ernst Weber, John Dewey, Georg Simmel, Adolphe Ferriere, Pedagogia socială, Oradea, Tipografia diecezană, 1929, 58 p. (Treptele formale ale predării după John Dewey, pp. 11 — 16.)
392) SPIRITO, U., *II pragmatism# nella filosofia contemporanea,* Firenze, Vallecchi, 1927 m 222 p.
393) STANCIU, I. GH„ NICOLESGU, V„ SACALIŞ, N., *Antologia pedagogiei americane contemporane,* cu un studiu introductiv şi note întocmite de autori, Col. Pedagogia secolului XX, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1971, 272 p. (în sp. pp. 7 — 82).
394) STOJANOVlC, S., *Meta-eticacontemporană,* traducere de S. Dră- g a n, cuvînt înainte de N. B e 11 u, Mica bibliotecă etică, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1971, voi. II (A. Cognitivismul empi- rist; cap. 1. Obiectivismul lui

John Dewey, pp. 19—88.)
395) STROH, G. W., *American Philosophy from Edwards to Dewey: An Introduction,* Princeton, New Jersey, Toronto, London, Mel- bourne, D. van Nostrand Company, Inc., 1968, X + 288 p. (Part II. American Philosophy Since the Civil War, 8. John Dewey: Naturalism and Instrumentalism, pp. 237—276).
396) STRONG, E. W., *John Dewey's Humanism: Man Making Himself,* în "The Humanist", 10, 1950, pp. 203—207.
397) STROUT, C., *Pragmatism in Retrospect: Legacy of James and Dewey,* în "Virginia Quarterly Review", 43, winter 1967, pp. 123-134.
398) SUCUPIRA, N., *John Dewey. Una Filosofia da Experiencia,* Recife, Gentro Regional de PesqnisasJEducacionais, 1960, 39 p.
399) SUITS, B. H., *Naturalism: Half-Hearted or Broken-Backedl,* în "J. of P.", LVIII, march 30, 1961, pp. 169-179.
400) TAMME, A. M., *A Critique of J. Dewey Theory of Fine Art in the Principles of Thomism,* Washington, Catholic University of America Press, 1955.
401) TASCH, A., *Dewey and the Analytical Philosophers,* în "J. of P.", LVI, oct. 1959, pp. 814-826.
402) THAYER, H. S., *The Logic of Pragmatism. An Examination of John Dewey's Logic,* New York, The Humanities Press, 1952, 222 p.
403) THAYER, H. S., *Meaning and Action: A Criticai History of Pragmatism,* Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1968 _(pp. 165—204).
404) THAYER, V. T., *Formative Ideas in American Education, From the Colonial Period to the Present,* New York, Toronto, Dodd, Mead and Company, 1965, XII + 394 p. (11. John Dewey and Experimentalism in Education, pp. 243—274.)
405) THOMAS, M. H., *John Dewey: A Centennial Bibliography,* Chicago, The University of Chicago Press, 1962, XIV + 370.
406) THOMAS, W., *Dewey's Doctrine of the Siluation,* în "J. of P.", XXXVI, oct. 12, 1939, pp. 581-584.
407) THORPE, L. P., SCHMULLER, A. M., *Contemporary Theories of Learning,* wilh Application to Education and Psychology, New York, The Ronald Press Contemporary, 1954, VIII + 480 p. (11. Problem

Solving: Dewey's View of Learning as Experience, pp. 362 — 383.) (Vezi şi trad. fr. deJean-Marie Lemaine, Bibliotheque scientifique Internaţionale, Sciences humaines—sec- tion psychologie, Paris, P.U.F., 1956, pp. 333—353.)
408)TIBBETS, P., *John Dewey and Contemporary Phenomenology on Experience and the Subject-Object Relation,* în „Philosophy Today", 15, nr. 4/4, winter 1971, pp. 250—270.
409)VALER1U, AL., *John Dewey şi problema interesului,* Biblioteca „Institutului Pedagogic Român", Bucureşti, Editura „Institutului Pedagogic Român", 1932, 27 p.
410)VAN ACKER, L., *O naturalismo de John Dewey,* în „Revisita Brasiliera de filosofia", Sâo Paulo, VII, 1957, pp. 408 — 419.
411)VAN SCHALKWIJK, L.M.A.N., *De soziale Paedagogiek van John Dewey en hear filosof iese Grundslag,* Amsterdam, M. J. Por- tielje, 1920, IV -|- 221 p.
412)VEAZIE, W. B., *John Dewey and the Revival of Greek Philosophy,* în "University of Colorado Series, Series in Philosophy", nr. 2, august 1961.
413)VENTURA, L., *Liberta e autorita in Educazionel (La pedagogie di John Dewey),* în „Nuova Rivista Pedagogica", nov. 1951.
414)VERRA, V., *Naturalismo umanist ico^ e sperimentale di John Dewey,* în „Filosofia", I, aprile 1950, pp. 198—227.
415)VERSIANI-VELLOSO, A., *Dewey and Santayana,* în „Krite- rion", 1953.
416)VISALBERGHI, A., *John Dewey,* Firenze, La Nuova Italia, Editrice, 1951, VIII + 152 p.
417)VISALBERGHI, A., *Remarks on Dewey's Conception of Ends and Means,* în "J. of P.", 51, 1953, pp. 737-754.
418)VISALBERGHI, A., *Forma logica e contenuto empirico negii enunciati valutativi: Valutazione e „transazione",* în „R.F.", XLIX, oct. 1957, pp. 36-58.
419)VISALBERGHI, A., *Esperienza e valutazione,* Torino, Taylor Editore, 1958, 214 p.
420)VISALBERGHI, A., *II filosofo dello spirito scientifico,* în John Dewey, *Logica, teoria dell'indagine,* Reprints Einaudi, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1974, pp. XI + XXX.
421)WAIIL, J., *Les philosophies pluralistes d'Angleterre et d'Ami- rique,* Paris, Felix Alean, 1920, 323 p.

422)WALLENROD, R., *John Dewey, educateur,* Paris, Jouve et Cie, Editeurs, 1932, 227 p.
423)WALSH, J. M., *St. Thomas and John Dewey,* în "The Sofist", 1940, pp. 06-71.
424)WARDE, W. F., *John Dewey's Theories of Education,* în "Internaţional Socialist Review", XXI, 1960, pp. 5—8.
425)WARDE, W. F., *The Fate of Dewey's Theories,* în "Internaţional Socialist Review", XXI, 1960, pp. 54—61. ;
426)WERKMEISTER, W. H., *A History of Philosophical Ideas in America,* New York, Ronald, 1949.
427)WHITE, H. B., *Political Faith of John Dewey,* în "Journal of Politics", XX, may 1958, pp. 353—367.
428)WHITE, M. G., *The Origin of Dewey's Instrumentalism,* New York, Columbia University Press, 1943, 161 p.
429)WHITE, M. G., *Value and Obligation in Dewey and Lewis,* în "P. R.", LVIII, nr. 4, july 1949, pp. 321 — 329.
430)WHITE, M. G., *Social Thought in America. The Revolt Agains Formalism,* second edition, Boston, Beacon Press, 1957.
431)WHITE, M. G., *Experiment and Necessity in Dewey's Philosophy* în "Anlioch Review", fall 1959, pp. 329 — 344.
432)WHITE, M. G., *Science and Sentiment in America. Philosophical Thought from Jonathan Edwards to John Dewey,* New York Oxford University Press, 1972, VIII + 358 p. (11. Rebel Against Dualism, pp. 266—289).
433)WHITE, S. S., *A Comparison of the Philosophies of F. C. Schil- ler and John Dewey,* Chicago, University of Chicago Librairies, 1940, IV + 80 p.
434)WIEMAN, H. N., *John Dewey's Common Faith,* în "Christian Century", LI, nov. 14, 1934, pp. 1450—1452.
435)WIENER, P. P., *Evolution and the Founders of Pragmatism,* Cambridge, Mss., Harvard University Press, 1949.
436)WILKINS, B. T., *James, Dewey and Hegelian Idealism,* în "J. of H.I.", XVII, june 17, 1956, pp. 332-346.
437)WILKINS, B. T., *Pragmatism as a Theory of Knowledge: John Dewey on the Mature of Historical Inquiry,* în "American Histor- ical Review", LXIV, july 1959, pp. 878—890.
438)WILLIAMS, L.P., *A Note on John Dewey's View of History,* în "Southwesr social Science Quarterly", 38,

december 1957, pp. 228—235.
439)WIRTH, A. G., *John Dewey's Design for American Education,* în “History of Education Quarterly”, IV, june 2, 1964, pp. 83— 105.
440)WIRTH, A. G., *John Dewey as Educator,* New York, John Wiley and Sons, 1966.
441)WISH, H., *Society and Thought in Modern America: A SociA and Intellectual History of the American People from 1865,* New York, Longmans, 1952.
442)WOLSTEIN, B„ *A Transaction with Mr. Kahn,* în “J. of P.”, XLIV, nov. 20, 1947, pp. 663—666.
443)WOLSTEIN, B., *Experience and Valuation: A Sludy in John Dewey's Aaturalism,* Columbia University, 1949, 99 + XXVII p., mimeo.
444)WOODBRIDGE, F. J. E., *Of what Sort is Cognitive Experience?,* în “J. of P.”, II, oct. 1905, pp. 573-576.
445)WOODBRIDGE, F. J. E., *Experience and Dialectic,* în “J. of P.”, XXVII, may 8, 1930, pp. 264-271.
446)WORKMAN, R. W., *John Dewey and Oxford Analysis,* mimeo (comunicare la reuniunea organizată de Western Division of America Philosophical Association, la 2 mai 1958.)
447)ZAZZO, R., *John Dewey et l'instrumentalisme,* în „Journal de psychologie normale et pathologique", avril-juin 1953, pp. 125— 132.
448)ZELTNER, PH. M., *John Dewey's Aesthetic Philosophy,* Amsterdam, B. R. Gruner B. V., 1975.
449)YOUNG, ELLA FLAGG, *Some Types of Modern Educaţional Theory,* Chicago, The University of Chicago Press, 1902.

Tiparul executat sub comanda
nr. 1579 la
întreprinderea Poligrafici
„13 Decembrie 1918“
str. Grlgore Alexandrescu nr. 88—87
Bucureşti,
Republica Socialişti România

Aşa că, atunci cînd vorbim de organizare, nu trebuie să ne gîndim numai la elementele externe; la ceea ce trece sub numele de „sistem şcolar" — consiliul şcolar, superinten- dentul[31], clădirea,

angajarea şi promovarea profesorilor etc.

PRINCIPIILE EDUCAŢIONALE ALE LUI FROEBEL[56]

UNA DIN ANECDOTELE CARE CIRCULĂ ÎN

ŞCOALA elementară a Universităţii din Chicago se referă la o vizitatoare care, în primele zile ale vizitei sale, a dorit să i se arate grădiniţa de copii. Cînd i s-a spus că şcoala nu are încă o grădiniţă, ea

a întrebat dacă în curriculum-ul şcolii există cînt, desen, lucru manual, piese şi scenete şi se manifestă grijă pentru relaţiile sociale ale copiilor. Cînd i s-a răspuns afirmativ, ea a remarcat, în

acelaşi timp triumfător şi indignat, că aceasta este ceea ce ea înţelege printr-o grădiniţă şi că nu ştia ce au vrut să spună cei care au afirmat că şcoala nu are grădiniţă. Remarca ei era poate justificată

în spiritul, dacă nu şi în litera ei. în orice caz, aceasta sugerează că într-un anumit sens şcoala se străduieşte pe tot parcursul ei — inclu- zînd acum copiii între patru şi treisprezece ani — să aplice

anumite principii pe care Froebel a fost probabil primul conştient să le prezinte. Vorbind în general, aceste principii sînt:

1.Acela că sarcina principală a şcolii este să

exerseze pe tineri în convieţuirea în comun în folosul fiecăruia; să le stimuleze conştiinţa de interdependenţă reciprocă şi să-i ajute în mod practic să ia măsurile care vor transpune acest

spirit în fapte evidente.
2. Acela că rădăcina principală a întregii activităţi educative se află în atitudinile şi activităţile instinctive şi impulsive ale copilului şi nu în

prezentarea şi aplicarea materialului exterior, fie prin ideile altora sau prin simţuri; şi că, în consecinţă, un număr impresionant de activităţi spontane ale copiilor, jocuri, activităţi recreative,

eforturi mimice, chiar şi mişcările aparent fără sens ale pruncilor — manifestări trecute cu vederea anterior ca fiind banale, inutile sau chiar

PRIN OCUPAŢIE NU ÎNŢELEGEM ORICE FEL DE „activitate" sau exerciţii care se cer copilului cu scopul de a-1 îndepărta de rele sau de lene atunci cînd stă în bancă. Prin ocupaţie înţeleg un mod de

activitate a copilului, care reproduce, sau se desfăşoară paralel, cu o formă de activitate care are loc în viaţa socială. în Şcoala elementară a Universităţii[67] aceste ocupaţii sînt reprezentate

prin munca de atelier cu lemnărie şi unelte; prin gătit, cusut şi munca de prelucrare a textilelor, despre care se va vorbi aici[68].

SEMNIFICAŢIA SCOPULUI

EXISTĂ UN INSTINCT TEMEINIC CARE IDENTIFICĂ libertatea cu puterea de a elabora scopuri şi de a executa sau de a traduce în fapt scopurile astfel schiţate. O asemenea libertate este

în schimb identică cu autocontrolul; căci formarea scopurilor şi organizarea mijloacelor pentru a le executa sînt opera inteligenţei. Platon a definit o dată sclavul ca fiind persoana care execută

scopurile altuia şi, cum bine s-a spus, o persoană este un sclav care este înrobit propriilor sale dorinţe oarbe.[84] Nu există, cred, nici un punct în filosofia educaţiei progresiviste care să fie mai

întemeiat decît accentul ei pe importanţa participării celui ce învaţă la formarea scopurilor care conduc activităţile sale în procesul de învăţare, după cum nu există o deficienţă mai mare

în educaţia tradiţională decît eşecul ei de a asigura cooperarea activă a elevului în construirea